

Ann Margareth Aasen og Inger Vigmostad

Elevenes stemmer

Forskjeller og likheter mellom jenter og gutters
opplevelser av sin skolehverdag

Høgskolen i Hedmark
Oppdragsrapport nr. 10 – 2014



Høgskolen i **Hedmark**

Fulltekstutgave

Utgivelsessted: Elverum

Det må ikke kopieres fra rapporten i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Forfatteren er selv ansvarlig for sine konklusjoner. Innholdet gir derfor ikke nødvendigvis uttrykk for Høgskolens syn.

I oppdragsserien fra Høgskolen i Hedmark publiseres FoU-arbeid og utredninger som er eksternt finansiert.

Oppdragsrapport nr. 10 – 2014
© Forfatterne/Høgskolen i Hedmark
ISBN: 978-82-7671-943-7
ISSN: 1501-8571



Høgskolen i Hedmark

Tittel: Elevenes stemmer. Forskjeller og likheter mellom jenter og gutters opplevelser av sin skolehverdag			
Forfattere: Ann Margareth Aasen og Inger Vigmostad			
Nummer: 10	År: 2014	Sider: 68	ISBN: 978-82-7671-943-7 ISSN: 1501-8571
Oppdragsgivere: Gjøvik kommune			
Emneord: Fire skoler i Gjøvik, forsknings- og utviklingsprosjekt, kvalitativ intervjustudie av elevens erfaringer			
Sammendrag: <p>Hensikten med denne rapporten er å få kunnskap om hvilke forhold i undervisning og læringsmiljø som bidrar til en likeverdig og tilpasset opplæring for gutter og jenter. Studien er en del av et større forsknings- og utviklingsprosjekt i Gjøvik kommune med prosjektittelen «Gutter og jenter i skolen». Målet med denne kvalitative undersøkelsen er å gå inn i elevenes opplevelser på bestemte forhold i læringsmiljø og undervisning, gjennom å intervju et utvalg av elever på 6. og 9. trinn. Elevenes oppfatninger vil i mange situasjoner danne grunnlaget for deres handlinger, og eleven vil dermed forstås som en aktør. Aktørperspektivet er rapportens teoretiske rammeverk, i tillegg til noe kjønnsteori og tidligere empiri. For lærere vil det være avgjørende å få kunnskap om elevenes erfaringer og oppfatninger, slik at man best kan legge til rette for læring og bidra til å redusere uheldige læringserfaringer.</p> <p>Problemstillingene som det søkes svar på er:</p> <ul style="list-style-type: none">• Hvilke forskjeller og likheter er det i jenter og gutters opplevelse av bestemte elementer i undervisning og læringsmiljøet i Vardal ungdomsskolekrets?• Hvilke pedagogiske konsekvenser kan elevenes stemmer få for lærernes praksis? <p>Gjennom analysene av datamaterialet er det benyttet kontrastering som verktøy, hvilket betyr at forskerne har lett etter likheter og forskjeller mellom guttenes og jentenes stemmer. Resultatene viser at guttene og jentene deler noen opplevelser, men det tyder også på at de opplever skolehverdagen forskjellig på noen områder. Generelt sett ser det ut til at jentene har et mer positivt syn på skole og et større fokus på læring enn guttene. Guttene ser ut til å utøve mer forstyrrende atferd og kjede seg i skoletimene, samt at de i større grad enn jentene har noen negative opplevelser med enkeltlærere.</p> <p>Pedagogiske konsekvenser av elevenes ulike stemmer vil være at de grunnleggende pedagogiske elementene må være på plass, som god klasseledelse, læringstrykk med tydelige forventninger og krav, samt en anerkjennende tilnærming til begge kjønn. Når disse elementene er til stede kan man knytte kunnskapen til handling gjennom variasjon i arbeidsformer og oppgavetyper.</p>			



Title: Pupils' voices. Differences and similarities between girls' and boys' experiences of their school situation			
Authors: Ann Margareth Aasen and Inger Vigmostad			
Number: 10	Year: 2014	Pages: 68	ISBN: 978-82-7671-943-7 ISSN: 1501-8571
Financed by: Gjøvik municipality			
Keywords: Four schools in Gjøvik, research- and development project, qualitative interview study of pupil's experiences			
Summary: <p>The purpose of this report is to gain knowledge about the conditions for the teaching and learning environment that contribute to an equal and adapted education for boys and girls. The study is a part of a larger research- and development project in Gjøvik municipality with the title «Boys and girls in school». The aim of this qualitative study is to go into pupils' experiences on specific topics in learning and teaching, by interviewing pupils on 6th and 9th grade. The pupils' views will often be the basis for their actions, and the pupil will be understood as an actor. A participant's perspective is the theoretical framework for this report, in addition to gender theory and previous empirical research. For teachers, it will be important to get the knowledge about pupils' experiences and perceptions in order to facilitate learning and reduce negative learning experiences.</p> <p>The issues which is sought answers to are:</p> <ul style="list-style-type: none">• What differences and similarities are there in girls' and boys' perception of specific items in the teaching and learning environment in Vardal secondary school district?• What are the educational implications for teachers' practice based on the pupils' experiences? <p>In the analysis of the data has a contrasting method been used, which means that the researchers have been looking for similarities and differences between boys' and girls' voices. The results show that boys and girls share some experiences, but they also experience school life different in some areas. In general the girls have more positive views on school and a stronger learning emphasis than boys. The boys seem to have a more disruptive behavior and are bored in class, and have some negative experiences with some teachers to a greater extent than girls.</p> <p>The educational implications of the pupils' different voices will be that the basic educational elements must be in place, such as the good class management, learning emphasis with clear expectations and demands, as well as an appreciative approach to both sexes. When these elements are present, the knowledge can turn into action through the variety in methods and task types.</p>			

Innhold

1. Innledning	9
1.1 Tidligere empiri omkring gutter og jenter i skolen	10
2. Elevenes erfaringer, oppfatninger og handlinger i skolen	13
2.1 Forståelse av eleven som aktør	13
2.2 Den faglige og den sosiale arenaen	15
3. Det kvalitative forskningsintervjuet	18
3.1 Utvalg	19
3.2 Gjennomføring av intervjuene	19
3.3 Bearbeiding av data	21
3.4 Validitet og reliabilitet	22
3.5 Forskerrollen og etikk	23
4. Vardal ungdomsskolekrets	24
4.1 Skolene	24
4.2 Elevene	25
4.2.1 Fritidsinteresser	26
4.2.2 Elevenes beskrivelser av seg selv som elever	26
4.2.3 Oppsummering	27
5. Elevenes stemmer	28
5.1 Syn på skole og læring	28
5.1.1 Elevenes leksevaner	29
5.2 Læringsmiljøet	30
5.2.1 Relasjoner mellom lærer og elev	30
5.2.2 Relasjoner mellom elevene	31
5.2.3 Struktur i undervisningen	32
5.3 Undervisning	33
5.3.1 Fag	34
5.3.2 Arbeidsmåter	35
5.3.3 Lærernes vurderingspraksis	36
5.4 Overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen	37
5.5 Lesing	38
5.5.1 Lesevaner og leseinteresser	39
5.5.2 Lesing i alle fag	40
5.6 Oppsummering	41
6. Pedagogiske konsekvenser av ulike stemmer	43
6.1 Å finne seg til rette på den faglige arenaen	44
6.1.1 Frihet fremfor ansvar, faglige krav og økt arbeidsinnsats	44

6.1.2 Sammenhengen mellom den sosiale og den faglige arenaen	46
6.1.3 En myte at gutter ikke leser?	47
6.1.4 Å knytte kunnskap til handling	48
6.2 Den autoritative klasselederen	49
6.2.1 Struktur og proaktivitet	49
6.2.2 Relasjoner mellom lærer og elev	50
7. Avslutning	52
Litteraturliste	54
VEDLEGG 1: Elevguide	62
VEDLEGG 2: Intervjuguide for lærere	65
VEDLEGG 3: Intervjuguide – skoleleder	67

1. Innledning

Det er et bredt utvalg av studier som viser betydningen av kjønn i klasserommet. Pendelen har gått fra 70–80-tallets fokus på de usynlige og marginaliserte jentene til dagens dominans av maskulinitetskrisen (Aasebø, 2012a). Både nasjonalt og internasjonalt vises det til forskningsresultater der guttene presenteres som «tapere» i utdanningssystemet (Overå, 2013). Jenter får generelt bedre karakterer enn guttene i alle fag, bortsett fra kroppsøving, og at over 70 % av de som mottar spesialundervisning er gutter. Videre er det større frafall og manglende karakterer blant gutter enn jenter i videregående opplæring (Bakken & Elstad, 2012; Hernes, 2010; Nordahl & Hausstätter, 2009). Det kan også se ut til at gutter opplever et dårligere læringsmiljø, både i form av trivsel og relasjon til læreren sin, enn det jentene gjør. Guttene vurderer at de utøver mer bråk og uro i undervisningen, og at de mottar mindre ros enn jentene (Aasen, 2011; Aasen & Søby, 2011). Noe av den samme tendensen finner man også i barnehagen. Allerede her opplever guttene et noe dårligere læringsmiljø enn det jentene gjør (Kostøl, et al., 2012).

I de senere årene har det derfor vært økt fokus på å bedre guttenes situasjon i skolen. Høsten 2011 ble prosjektet «Gutter i skolen» iverksatt i Vardal ungdomsskolekrets i Gjøvik kommune. Bakgrunnen for prosjektet var at Vardal ungdomsskole over flere år har sett en forskjell i gutters og jenters resultater på eksamens- og standpunktkarakterer. Forskjellen kan dreie seg om en halv karakter i snitt i alle fag. Videre så det ut til at guttene hadde lavere resultater enn jentene på motivasjon og trivsel i Elevundersøkelsen. Siden det er en klar oppfatning av at disse resultatene ikke alene er et resultat av læringsarbeidet på Vardal ungdomsskole, men et resultat av hele skoleløpet fra 1. – 10. trinn, ønsket man et prosjekt som også inkluderte de tre barneskolene i ungdomsskolekretsen.

Prosjektet er et forsknings- og utviklingsprosjekt, ledet av Senter for praksisrettet utdanningsforskning ved Høgskolen i Hedmark, med særlig to hensikter:

- Det skal utvikles en pedagogisk praksis og utvikles et læringsmiljø som gjør at forskjellene mellom gutters og jenters faglige og sosiale læringsutbytte blir redusert.
- Det skal på et forskningsmessig grunnlag utvikles kunnskap om hvilke forhold i undervisning og læringsmiljø som bidrar til en likeverdig og tilpasset opplæring for gutter og jenter.

For å nå disse målene jobber lærerne jevnlig i lærergrupper med bestemte temaer over 4 år. I denne utviklingsdelen er det lagt opp til ulike tilnærmingsmåter som fagdager, lesing av fagtekster, skriftlige innleveringer, skriftlige tilbakemeldinger og veiledningsbesøk fra veilederne på SePU, refleksjoner i lærergrupper, vurdering og utvikling av egen praksis.

Forskningsdelen er todelt med en kvantitativ evaluering og en kvalitativ evaluering. Den kvantitative evalueringen består av en kartleggingsundersøkelse som har blitt gjennomført to ganger. Den ble først gjennomført ved prosjektets oppstart høsten 2011, mens andre gjennomføring var to år etter, høsten 2013. De kvantitative resultatene vil bli presentert samlet i en egen rapport i løpet av 2014.

Den kvalitative studien er gjennomført i form av intervjuer av et utvalg elever på 6. trinn og 9. trinn, samt lærere og representanter fra skoleledelsen på de fire skolene. Det er i hovedsak resultatene fra elevintervjuene som presenteres i denne rapporten. Resultatene fra intervjuene med de voksne vil i større grad knyttes opp mot de kvantitative resultatene. Gjennom kvalitative forskerintervjuer har målet vært å gå dypere inn i elevenes opplevelser omkring bestemte forhold i læringsmiljøet og undervisningen, enn det som er mulig gjennom kartleggingsundersøkelsen. At lærere har kunnskap om elevenes opplevelser vil være en forutsetning for å hjelpe elevene i deres sosiale og faglige utvikling (Nordahl, 2010).

Hensikten med denne kvalitative rapporten er å få frem elevenes opplevelser og virkelighetsoppfatninger om skole og se hvilke forskjeller og likheter det ser ut til å være mellom jenter og gutter. Elevenes stemmer og virkelighetsoppfatninger vil være av betydning både for å kunne forstå hvorfor elevene handler som de gjør, men også for å kunne tilrettelegge for tilpasset opplæring. For praksisfeltet vil det derfor være viktig å få kunnskap om jenter og gutters opplevelser, og hvilken betydning de kan få for lærerens undervisningspraksis. Denne rapporten er ment å besvare disse problemstillingene:

Hvilke forskjeller og likheter er det i jenter og gutters opplevelser av bestemte elementer i undervisningen og læringsmiljøet i Vardal ungdomsskolekrets?

Hvilke pedagogiske konsekvenser kan elevenes stemmer få for lærernes praksis?

Aktørperspektivet vil være en sentral tilnærming i denne rapporten. Nærmere presentasjon av dette perspektivet vil fremkomme i kapittel 2. I kapittel 5 vil det bli presentert funn som kan belyse den første problemstillingen, mens kapittel 6 vil prøve å trekke noen pedagogiske konsekvenser av funnene fra kapittel 5. Metodiske betraktninger kommer i kapittel 3, mens en nærmere presentasjon av Vardal ungdomsskolekrets og elevene som informanter, beskrives i kapittel 4. Aller først vil det bli presentert noe tidligere empiri omkring gutter og jenter i skolen.

1.1 Tidligere empiri omkring gutter og jenter i skolen

Hvordan kjønn kommer til uttrykk i skolen og mulige årsaker til kjønnsforskjeller er et mye debattert tema med et uavklart svar. Man kan forklare kjønnsforskjeller ut i fra biologiske forskjeller eller som noe som skapes i den sosiale kulturen vi er en del av (Mühleisen, Lorentzen, & Bondevik, 2006). I kjønnsforskningen er det også et performativt aspekt, som viser til at kjønn blir til gjennom språk og diskursive praksiser. Det betyr at det er hvordan vi tenker, snakker

om og gjør kjønn på, som påvirker. Det handler om de normene og forventningene man har til kjønn (Butler, 2006). Både sosialiseringprosessen som skjer i hjemmet, skolen og det øvrige samfunnet vil derfor være bidragsyttere, i tillegg til de biologiske forskjellene (Bakken, 2008; Elstad & Turmo, 2007).

Hjerneforskningen har vist til resultater om at kvinner aktiverer flere områder i hjernen enn menn når de står overfor utfordringer, og derfor har evnen til å se mer helhetlige løsninger (Rowan, 2002). Gurian (2010) peker på at forskjeller i kjønnenes hjerne kan føre til at jenter har større forutsetninger enn gutter for å kommunisere og samarbeide, samt ta ansvar for egen læring. Blant annet vises det til forskjeller i frontallappen som er senere utviklet hos gutter enn hos jenter. Dette er et område i hjernebarken som omhandler struktur, resonnering og problemløsning. Nevrofysiologien har gjort det mulig å påvise at forskjeller i kjønnenes hjernestørrelse og blodgjennomstrømming til ulike deler av hjernen har sammenheng med kjønnenes modning, konsentrasjon og læringsstrategier (Saugstad, 2007). Videre kan hormoner ha sammenheng med at eksempelvis jenter er tidligere ute med å snakke og skrive enn gutter (Rowan, 2002). Samlet kan man si at dette synet handler om en forståelse av at gutter og jenter har motstridende evner til å tilegne seg kunnskap på grunn av ulike fysiologiske forutsetninger.

Om man forstår eller forklarer kjønn som noe sosialt konstruert, vil kjønnsforskjeller ses på som et sosialt produkt. Jenter og gutter behandles svært forskjellig av foreldrene, men også av samfunnet for øvrig (Egelund, 2013). Kjønnsforskjellene starter tidlig gjennom samfunnets forventninger om hva som er passende aktiviteter for gutter og jenter (Kofoed & Søndergaard, 2008). Mens jentene er bestevenninner, hopper strikk og tau, samt liker å passe på mindre barn, danner guttene vennskapsgrupper, spiller fotball, sykler, spiller dataspill og leker krig. Det er selvfølgelig også mange unntak, men hovedtendensen viser at gutter er mest opptatt av konkrete aktiviteter og rangordningen i forhold til andre gutter, mens jentene er mer opptatt av sosiale forhold (Egelund, 2013).

Stian Overå (2013) har i forbindelse med sin avhandling fulgt to elevgrupper på barnetrinnet et helt skoleår. Mange av funnene hans er i tråd med tidligere forskning, som at jenter foretrekker å leke to og to og være bestevenninner, mens guttene leker mer i større grupper og har klare hierarkier med tydelige lederfunksjoner. Men han finner også en endring i gutterollen med gutter som viser stor omsorg og som kan snakke om følelser. Det ser også ut til å ha blitt mer legitimt for guttene å være opptatt av kropp og utseende.

En annen studie viser til at ungdomskulturen lettere aksepterer at jenter kan være skoleflinke samtidig som de også er populære. For gutter er det mer risikabelt å være flinke på skolen, fordi man da kan tape sosial status. Dette kan føre til at gutter lettere enn jenter kan utvikle en antiskolekultur (Björnsson, 2005). Det kan være slik at det ligger føringer i den maskuline kjønnsrollen som gjør det vanskeligere for gutter å vise god arbeidsinnsats i skolearbeidet (Arnot, David, & Weiner, 1999). En annen forståelse av antiskolekulturen er at den utvikles på bakgrunn av at man er redd for ikke å mestre skolens faglighet, eller at man opplever ikke å lykkes. I stedet for å anstrenge seg med skolearbeid, prioriterer man heller vennegjengen (Jackson, 2002).

Nå er det viktig å understreke at det ikke er alle gutter som gjør det like dårlig i skolen og alle jenter som gjør det bra. Det er gjennomsnittstallene vi snakker om. Innenfor gjennomsnittet vil det være store forskjeller mellom jentene og mellom guttene. I nyere kjønnsforskning snakker man ofte om flere former for feminitet og maskulinitet på tvers av kulturell og sosioøkonomisk bakgrunn (Vittrup, 2013). Epstein m. fl (1998) hevder at man ikke utelukkende kan se på kjønn når man skal forklare hvorfor jenter skårer bedre karaktermessig enn gutter. Flere empiriske studier ser på mulige sammenhenger mellom kjønn, sosial og kulturell bakgrunn. De finner at det er større variasjoner mellom skoler innenfor variablene minoritetsspråklig bakgrunn og kjønn, enn det er for sosial bakgrunn (Grøgaard, Helland, & Lauglo, 2008; Skolverket, 2009). Mens Bakken (2008) i sin rapport finner at kjønnsforskjellene i seg selv kan beskrives som moderate, og at forskjellen mellom middelklassejenter og arbeiderklassegutter er dramatiske, peker Björnsson (2005) på at det er kjønnsforskjeller i alle sosiale lag. I alle år har eksempelvis jenter fra de laveste sosiale klassene lest bedre enn gutter, og jenter i de øvrige sosiale sjiktene har bedre kartleggingsresultater enn guttene i det samme sjiktet (Björnsson, 2005). Når det gjelder kjønnsforskjeller blant minoritetsspråklige elevers avgangskarakterer i grunnskolen ser det ut til at kjønnsforskjellene er noe mindre enn blant de majoritetsspråklige (Bakken, 2008).

En nokså utbredt oppfatning er at skolesystemet ikke klarer å integrere ulike guttegruppers behov i det pedagogiske opplegget (Nordahl, 2007). I skolen er det få aktiviteter og lite undervisningsinnhold man kan knytte opp mot hierarki, status og autonomi. Man finner heller aktiviteter som er relatert til samarbeid, tilknytning og støtte til andre, tilpasning og konformitet. På den måten kan man kanskje si at skolens aktiviteter er best tilpasset jentene (Egelund, 2013). En britisk studie sier at «Schooling – it's a girl's world», og at skolen honorerer det som oppfattes som jenteaktiviteter (Björnsson, 2005). Kanskje er det slik at gutters måte å uttrykke sin maskulinitet på er mindre kompatibel med skolens forventninger enn det jenters måte å uttrykke feminitet på er (Arnot, et al., 1999)? I USA har man prøvd ut kjønnsdelt undervisning som et tiltak for å redusere kjønnsforskjellene i skolen. En amerikansk metastudie har gjennomgått 184 studier av til sammen 1,6 millioner amerikanske elever i grunnskolen, og de finner ingen fordeler verken for læringen eller det sosiale i å dele jenter og gutter (Pahlke, Hyde, & Allison, 2014).

Vi vet i dag mye om kjønnsforskjeller i læringsutbytte, gutters situasjon i skolen og at det er store variasjoner innad i jente- og guttegrupper. Mye av den senere norske forskningen som dokumenterer kjønnsforskjeller anvender standpunkt karakterer og eksamensresultater, samt resultater på nasjonale prøver og internasjonale undersøkelser, som datagrunnlag. Disse gir lite grunnlag for å belyse hva som skjer innad i skolen og hvilke pedagogiske metoder som påvirker jenter og gutters læringsresultater. En pedagogisk utfordring er at elevenes utfordringer i skolen i stor grad er situasjonsbestemte. Det er store variasjonsforskjeller mellom skoler når det gjelder gutter og jenters skolefaglige prestasjoner, men også mellom klasser på den enkelte skole (Nordahl, Løken, Knudsmoen, Aasen, & Sunnevåg, 2011). Det vil derfor være av betydning å få kunnskap om elevenes opplevelser av sin sosiale og faglige skolehverdag i Vardal ungdomsskolekrets.

2. Elevens erfaringer, oppfatninger og handlinger i skolen

Det er Kunnskapsløftet som har vært den ledende læreplanen i norsk skole de siste årene. Det overordnede målet for denne reformen er at alle elever i norsk skole skal utvikle grunnleggende ferdigheter og kompetanse, slik at de kan delta aktivt i samfunnet. Skolen skal være inkluderende med plass for alle, og alle elevene skal få de samme mulighetene til å utvikle sine evner gjennom tilpasset opplæring (Dale, 2010). Dette innebærer at skolen skal legge til rette for den enkelte elevs faglige, sosiale og personlige utvikling i et inkluderende miljø.

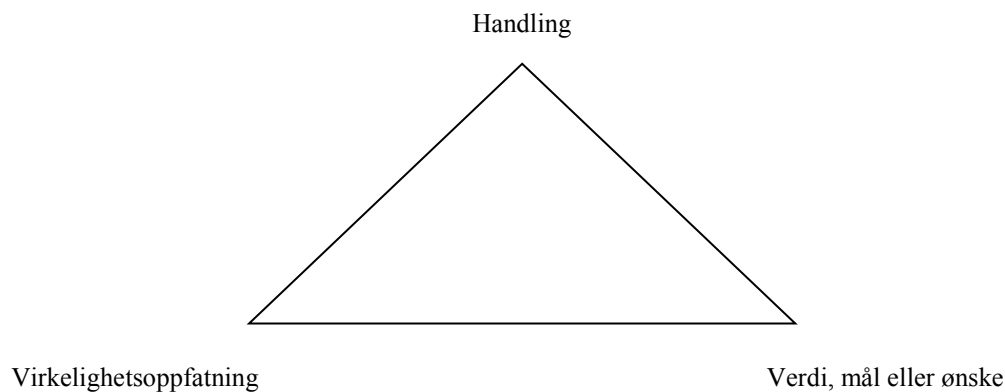
Skal lærerne i skolen hjelpe eleven til å nå de faglige, sosiale og personlige målene som er satt for opplæringen, vil kunnskap om og forståelse for eleven være en forutsetning (Nordahl, 2010, s. 14)

For lærere vil det være avgjørende å få kunnskap om elevenes erfaringer og oppfatninger, slik at man best kan legge til rette for læring og bidra til å redusere uheldige læringserfaringer. Elevenes oppfatninger vil i mange situasjoner danne grunnlaget for deres handlinger, og eleven vil dermed forstås som en aktør (Nordahl, 2010).

2.1 Forståelse av eleven som aktør

Forståelsen av eleven som aktør bygger på et humanistisk menneskesyn, der mennesket betraktes som et aktivt og handlende individ som vil påvirkes av den konteksten man lever i, men også selv påvirke sine omgivelser. Det innebærer også at eleven som aktør kan ta egne valg. Et klasserom består av aktører der hver og en er unik med sine opplevelser og oppfatninger. Det betyr at en bestemt situasjon kan oppfattes på ulike måter av ulike personer. På fagspråket heter det at vi danner oss virkelighetsoppfatninger. Eksempelvis kan elever som viser en uakseptabel atferd ha bestemte virkelighetsoppfatninger som danner grunnlag for denne atferden eller handlingen (Nordahl, 2010).

Forståelsen av eleven som aktør kan forklares gjennom teorien om det rasjonelle valg. Denne teorien prøver å forklare hvordan et menneske handler når det handler intensjonalt, og hvordan disse handlingene kan resultere i ulike sosiale fenomener. Sentralt i teorien ligger tanken om at aktøren velger en handling som et middel for å nå et mål eller realisere et ønske eller en verdi. Figuren under forsøker å illustrere intensjonelle og rasjonelle handlinger.



Figur 1. Rasjonelle handlinger (Nordahl, 2010, s. 27).

For å konkretisere teorien om det rasjonelle valg gir Nordahl (2010) følgende eksempel fra klasserommet når læreren stiller spørsmål til elevene:

Spørsmålene stilles ikke bare til dem som rekker opp hånda. Per, som er elev i klassen, kan ikke svare på spørsmålene og opplever denne situasjonen som utrygg. Dette er hans virkelighetsoppfatning. Ønsket eller målet for Per er at andre elever ikke skal få vite at han ikke kan svare. Plutselig detter Per bakover på stolen, og han tar med seg eleven som sitter bak. Det blir latter og uro i klassen. Læreren slutter med spørsmålene for å opprette ro og orden igjen. Vi kan si at Per her valgte en handling som var rasjonell, fordi den realiserte ønsket eller målet hans (Nordahl, 2010, s. 28).

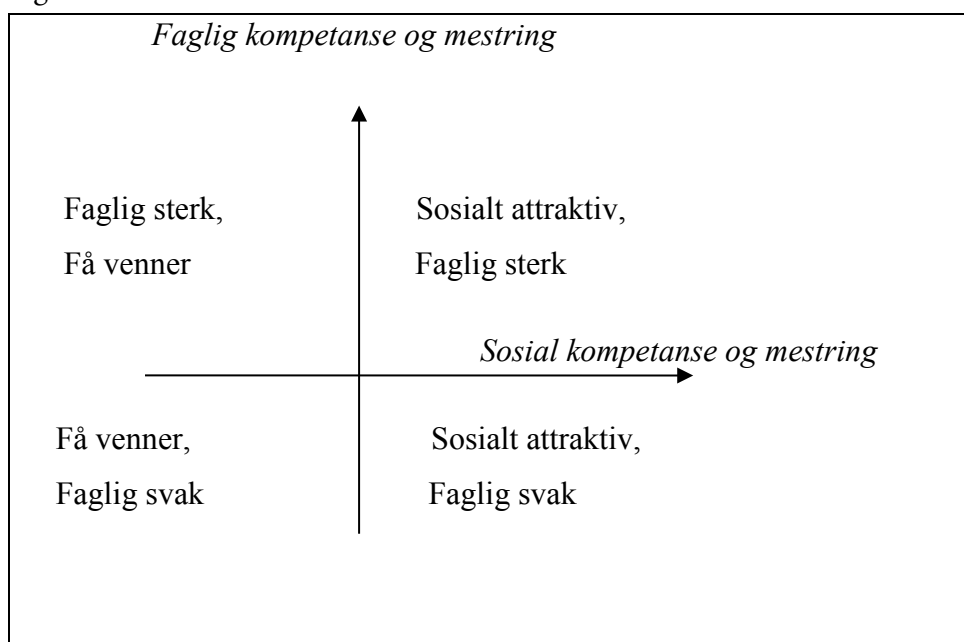
Handlinger som kan virke lite rasjonelle for læreren, kan fremstå som rasjonelle for eleven.

For lærerens pedagogiske praksis vil det være av betydning å rette fokuset mot å endre elevenes virkelighetsoppfatninger i stedet for selve handlingen. Men for å kunne gjennomføre dette er det viktig å få en forståelse for hvilke oppfatninger, ønsker og verdier eleven har. Om læreren skal kunne endre virkelighetsoppfatningen til Per i eksemplet ovenfor vil det være klokt å inngå en avtale med Per om at han ikke blir spurt dersom han ikke har rekt opp hånda, i stedet for å prøve å endre handlingsmønsteret gjennom tilsnakk og korreksjon. Når en elev opplever å ha en lærer som forstår, vil det kunne føre til en bedre relasjon til læreren. I tillegg vil en forståelse av elevers handlinger og oppfatninger også kunne bidra til at eleven får en bedre forståelse av seg selv, noe som er viktig i forhold til egen læringsprosess og handlingsmønstre for å kunne mestre både den faglige og den sosiale arenaen (Nordahl, 2010).

2.2 Den faglige og den sosiale arenaen

Thomas Nordahl (2010) skriver at skolen har minst to arenaer elevene må inneha kompetanse i og mestre, en faglig og en sosial. Den faglige arenaen handler om at elevene skal tilegne seg skolefaglige kunnskaper og ferdigheter. Dette arbeidet styres blant annet av læreplanen. Den sosiale arenaen omhandler elevens personlige og sosiale utvikling, samt identitetsdannelse. Dette arbeidet er ikke timeplan- eller lærebokstyrt, men det er allikevel lærerens ansvar å legge til rette for denne utviklingen. Skolen og lærerne må jobbe aktivt for å motvirke uheldige erfaringer på begge arenaer, siden disse må ses i lys av hverandre.

Figuren under forsøker å illustrere forbindelsen mellom de to arenaene.



Figur 2. Sosial og faglig kompetanse og mestring (Nordahl, 2010, s. 188).

Dersom man mestrer begge arenaer er man i en meget gunstig situasjon. Man vil oppleve både å være sosialt attraktiv og faglig sterk. Elever som befinner seg i denne enden av skalaen vil sannsynligvis ha lærere som viser interesse for dem, som viser engasjement i undervisningen og legger til rette for gode og tilpassete læringsaktiviteter, i tillegg til at elevene selv er trygge på seg selv og nyter godt av positive læringserfaringer. I den andre enden av skalaen finner man elever med få venner og som er faglig svake. Dette kan være en svært belastende situasjon å være i (Sørli & Nordahl, 1998). Elevenes behov for å føle kompetanse kan knyttes til det Bandura (1997) betegner som «self-efficacy». Det er et samlebegrep som omhandler elevenes forventninger og troen på muligheten for mestring.

Som lærer bør man kjenne til hvordan elevene oppfatter og erfarer både sin sosiale og faglige arena for å lede dem videre på sin læringsvei og motivere dem til læringsinnsats. «En skole – to verdener» (Nordahl, 2000) er tittelen på en doktorgradsavhandling, som illustrerer at lærerens verden

kan være svært forskjellig fra elevenes verden. For læreren er undervisning, fag, tilpasning, kontroll, makt og læringsresultater det mest sentrale, mens for elevene er forholdet til jevnaldrende, vennskap, egne interesser som sport, klær, musikk osv i fokus. Både for lærerens undervisning og elevenes læring er det vesentlig at disse to verdenene griper mest mulig inn i hverandre. Derfor er det viktig at læreren viser interesse for elevenes sosiale verden, både for elevenes interesser og for det sosiale samspillet de har med sine medelever. I barns sosialiseringssprosess vil foreldrenes betydning avta mer og mer i løpet av grunnskolen til fordel for de jevnaldrende. Det betyr at de sosiale relasjonene til jevnaldrende vil være svært viktige for mange elever i deres utviklings- og læringssammenheng (Frønes, 2006).

Skolen er for elevene en arena der det kontinuerlig foregår et sosialt spill der det kjempes om sosial attraktivitet og vennskap. På denne sosiale arenaen vil elevers handlinger, personlige karakteristika og sosiale evner i stor grad være preget av sosial belønning eller godkjenning fra jevnaldrende. Slik blir vennskap og sosial deltakelse viktig for både utvikling og læring (Nordahl, Flygare, & Drugli, 2013).

Hattie (2009) viser til at etablering av elevkulturer som støtter læring og kjennetegnes av at det er attraktivt å utføre skolearbeid, bidrar positivt til faglig læring. Dersom læreren skal få innsikt i elevenes opplevelser og få en forståelse for deres handlinger, er det viktig at man har en nær relasjon med elevene (Nordahl, 2010). I dag viser flere forskere til hvor viktig relasjonen mellom læreren og elevene er både for elevenes trivsel, atferd, innsats og læring i skolen.

Elever som er emosjonelt utrygge når de begynner på skolen har økte muligheter for å fungere bedre både emosjonelt, sosialt og faglig dersom de inngår i en positiv relasjon med læreren (O'Connor & McCartney, 2007). På samme måte som at gode relasjoner mellom lærer og elev vil øke sannsynligheten for god læring og utvikling, finner man også eksempler på at dårlige relasjoner kan stagnere eller hemme elevens utvikling (Nordahl, 2010).

Det er nære sammenhenger mellom kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev og relasjonen mellom elevene. Det vil innebære at dersom en lærer opplever at en elev har vansker med å få innpass i klassefellesskapet, bør han selvfølgelig fokusere på elevrelasjonene i gruppen, men også på sitt eget forhold til denne eleven. Lærerens væremåte overfor enkeltelever vil kunne påvirke medelevenes syn på samme elev (Farmer, Lines, & Hamm, 2011). Observasjonsstudier viser at en lærer med negativ relasjon til en elev oftere vil uttrykke negative følelser i samspill med den eleven enn han vil gjøre med andre elever (Stuhlman & Pianta, 2001). Det vil være viktig at læreren jobber bevisst for å etablere gode relasjoner med elevene, vise interesse og anerkjenne. I tillegg er det nødvendig å legge til rette for utvikling av elevenes sosiale ferdigheter og av det sosiale miljøet i klassen. Dette krever en dyktig klasseleder (Farmer, et al., 2011).

Det er mange måter å definere klasseledelse på. Hva som kjennetegner god klasseledelse har forandret seg gjennom tidene. Kort oppsummert kan man kanskje si at synet på god klasseledelse har gått fra en avstraffende og disiplinær klasseledelsesform basert på prinsipper fra behaviorismen om forsterking, til en mer demokratisk eller økologisk form for klasseledelse, som i større grad handler om å se klassen som et sosialt system (Brophy, 2006). For å forklare det sistnevnte

perspektivet på klasseledelse handler det om at det skjer mange ting samtidig på læringsarenaene. Hendelser skifter raskt, de tar ofte uventede vendinger, det er tilskuere til hendelsene og ved at klasser møtes over lang tid vil det dannes mønstre, normer og rutiner (Doyle, 2006).

Klasseledelse handler på mange måter om å skape gode betingelser for læring, både faglig og sosialt (Hattie, 2009). En dyktig klasseleder vil kjennetegnes gjennom å være bevisst og utøve både strategisk og situasjonsbestemt klasseledelse. Strategisk klasseledelse handler om å legge til rette for læring for alle elever basert på forskningsbasert kunnskap, mens den situasjonsbestemte klasseledelsen dreier seg om evnen til å gripe inn og håndtere ulike situasjoner som oppstår (Nordahl, 2012). Som klasseleder vil det ikke være nok å være god på bare struktur. En positiv relasjon mellom læreren og eleven er hjørnesteinen i klasseledelse (R.J. Marzano, 2005). En god klasseleder vil derfor både være god på struktur i form av tydelige regler, skolefaglige forventninger og krav, i tillegg til å kunne etablere gode relasjoner til elevene, gjennom å vise dem omsorg og oppmerksomhet. Dever og Karabenick (2011) beskriver denne type klasseleder som en autoritativ leder.

I hvilken grad elever mestrer den sosiale og den faglige arenaen vil til dels være individuell, men det finnes også dokumentasjon på at det er situasjonsbestemt. Det ser ut til at det er stor variasjon både mellom skoler og mellom klasserom på den enkelte skole. For å få tilgang til elevenes stemmer eller virkelighetsoppfatninger i Vardal ungdomsskolekrets har vi gjennomført en rekke intervjuer med elever på 6. og 9. trinn.

3. Det kvalitative forskningsintervjuet

En vitenskaps ontologi er opptatt av hva verden eller virkeligheten er og hvordan den ser ut, mens epistemologi forsøker å gi svar på hvordan vi får kunnskap om denne verdenen (Jørgensen, 2007). Den ontologiske forutsetningen i kvalitativ forskning er at det eksisterer mange virkeligheter (Creswell, 2013). Det finnes flere metodiske tilnærminger for å belyse disse virkelighetene, der hver har sine særtrekk (Postholm, 2010). Fenomenologi er en av dem, og kan forstås som *en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter* (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 45). I dette sitatet ligger det en antakelse om at realiteten er slik man oppfatter at den er. Intervju som metode har blitt en vanlig måte å tilegne seg kunnskap nettopp om menneskers meninger, holdninger og opplevelser (Tanggaard & Brinkmann, 2012).

Et forskningsintervju er en faglig samtale med et asymmetrisk maktforhold mellom deltakerne, der forskeren bestemmer tema for samtalen og kontrollerer den. Den gode samtalen er ikke hovedmålet, men et middel for å få frem beskrivelser og fortellinger som forskeren senere skal fortolke. Dialogen kjennetegnes av å være en enveisdialog der forskeren spør og informanten svarer (Kvale & Brinkmann, 2009). Den vanligste formen for intervju er det semistrukturerte. Det kjennetegnes av at man som oftest tar utgangspunkt i en intervjuguide med ulike tema og spørsmål, med rom for å bevege seg frem og tilbake i guiden, samt å stille oppfølgingsspørsmål. Semistrukturerte intervjuer kan gi en god balanse mellom standardisering og fleksibilitet (Yin, 2013).

Siden det ikke foreligger noen standardprosedyrer for det kvalitative forskningsintervjuet er det viktig *å sette intervjuforskeren i stand til å treffe veloverveide beslutninger om metode, basert på kunnskap om temaet for undersøkelsen, de foreliggende metodologiske valgmulighetene, deres etiske implikasjoner og valgenes forventede konsekvenser for intervjuprosjektet som helhet* (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 115). Dette studiet er et eksternt finansiert prosjekt, hvilket innebærer at oppdragets økonomiske budsjett setter rammer for planlegging, gjennomføring og bearbeiding av data.

I planleggingen av en studie forsøker man å kartlegge målet med studien (hvorfor) og erverve seg kunnskap om temaet som skal undersøkes (hva). Dette vil danne utgangspunktet for hvilken metode man bør bruke (hvordan) og hvilke informanter som skal gi kunnskapen (hvem/hvor) (Kvale & Brinkmann, 2012; Yin, 2013).

3.1 Utvalg

Utvalgsstrategier handler om hvem man skal intervju og hvor mange. Strategien vår var å velge informanter som kunne bidra til å belyse hvilke forhold i undervisningen og læringsmiljøet som kan ha sammenheng med en likeverdig og tilpasset opplæring for gutter og jenter. Vi valgte derfor å intervju et utvalg av både elever, lærere og skoleledere på de 4 skolene. I denne rapporten er det i hovedsak elevintervjuene som blir presentert, men noe vil også presenteres fra intervjuene av lærere og skoleledelsen. Tabellen under viser utvalget:

Informanter	Ungdomstrinn (1 skole)	Barnetrinn (3 skoler)	Antall informanter
Jenter	12 (9. trinn)	18 (6. trinn)	30
Gutter	11 (9. trinn)	18 (6. trinn)	29
Lærergrupper	2 (ca. 10 lærere)	5 (ca. 25 lærere)	7 (ca. 35 lærere)
Skoleledelse	1	3	4

På den enkelte skole planla vi å intervju 12 elever, 6 jenter og 6 gutter. Siden en av guttene ikke møtte, fikk vi et samlet utvalg på 59 elever. Bakgrunnen for valg av antall elever er basert på andre undersøkelser som peker på store forskjeller innad i jente- og guttegrupper (Hattie, 2009; Lyng, 2004; Nielsen, 2009). Med et større utvalg har man mulighet til å kunne favne flere ulike elevtyper. Hvor stort et utvalg bør være i kvalitative studier er det ingen fasit på, men målet vil være å samle inn data til det oppnås **metning**, dvs. at datainnsamlingen pågår så lenge den gir forskeren ny informasjon (Patton, 2002). Risikoen med å gjennomføre for mange intervjuer er at man får for mye data å bearbeide (Tanggaard & Brinkmann, 2012).

I barneskolene valgte vi å intervju elever på 6. trinn, mens på ungdomsskolen valgte vi elever på 9. trinn. For å få et relativt tilfeldig utvalg ba vi om å få intervju elever der halvparten var født nær opp til februar måned og den andre halvparten nær oktober måned. Videre ba vi om å få intervju to lærergrupper på de største skolene og en på den minste. Hver gruppe skulle bestå av 5–7 lærere som representerte ulike trinn. Dette ble misforstått på den ene skolen, der begge gruppene var lærere som underviste på 5. – 7. trinn. Den siste informantgruppen var skoleledelsesrepresentantene. Det var opp til den enkelte skole hvem i ledelsen som skulle delta, og vi endte opp med en rektor og 3 inspektører.

3.2 Gjennomføring av intervjuene

Uavhengig av informantgruppe startet vi alle intervjuene med å presentere oss selv og målet med intervjuet. Vi la tydelig vekt på at det som ble sagt i intervjuet ble mellom oss og informantene, og ikke skulle kunne spores tilbake til den enkelte i etterkant.

I elevintervjuene gjorde vi det slik at en av oss intervjuet alle guttene og den andre alle jentene. Elevene ble intervjuet to og to (samme kjønn) i 45 minutter med bare en forsker til stede. Mulige ulemper ved at elevene ble intervjuet parvis kan være at de begrenser hverandre, gjennom at de ikke tør å si hva de mener, eller at den ene er mer dominerende enn den andre. Fordelen ved at de er to, er at de kan føle seg tryggere og berike hverandres svar. Intervju av lærerne ble gjennomført som gruppeintervjuer med 5–7 lærere pr gruppe. Formålet med et gruppeintervju er å få frem mange ulike synspunkter om bestemte emner (Yin, 2013). På hver skole ble det også gjennomført et individuelt intervju med en representant fra skoleledelsen.

Tidsrammen for intervjuene med de voksne informantene var lagt til 1 time, og begge forskerne var til stede. Da var den ene skribent, mens den andre ledet intervjuet. Gruppeintervju er en mer krevende intervjuform fordi det er flere å forholde seg til, og man skal passe på at alle stemmer blir hørt slik at det ikke er en av informantene som ender opp som talsmann for gruppa. Fordelen med å være to forskere til stede er at man er sammen om å lytte, og dermed kan diskutere det man har hørt i etterkant, for å sikre en mer samstemt forståelse. Ulempen kan være at det kan oppleves litt voldsomt og skremmende for informantene med flere forskere til stede.

Hensikten med det kvalitative forskningsintervjuet er å formulere spørsmål på en slik måte at informanten kan beskrive sine erfaringer og opplevelser på en fri måte og med egne ord (Yin, 2013). Med bakgrunn i resultatene fra den kvantitative undersøkelsen, i tillegg til forskning om hvilke momenter som ser ut til å ha god effekt på læring, kom vi frem til følgende temaer i intervjuguiden:

Tema	Elever	Lærere	Skoleleder-representanter
Bakgrunnsinformasjon om skolen			X
Fritidsinteresser og motivasjon for skole	X		
Læringsmiljø (Relasjoner og klasseledelse)	X	X	X
Skole og kjønn	X	X	
Overgangen fra barneskolen (for ungdomsskoleelevene)	X		
Undervisning (Arbeidsmåter og vurdering)	X	X	
Skolekultur		X	X
Bruk av elevundersøkelsen og andre kartlegginger			X

Alle spørsmålene i intervjuet vårt ble stilt i deskriptiv form i og med at vi var ute etter elevenes opplevelser av ulike forhold i skolen. «Hva syns du om å gå på skolen?», «Hvilke arbeidsmåter liker du best?», «Hvordan mener du en god lærer skal være?». Det er viktig å stille spørsmålene på en slik måte at informantene forstår hva man blir spurt om. Det betyr at man i størst mulig grad må bruke et hverdagspråk og at spørsmålene må være korte og enkle (Kvale & Brinkmann, 2009).

Fordi vi var to personer som skulle gjennomføre elevintervjuer hver for oss valgte vi å holde oss fast til intervjuguiden både for at vi skulle få innhentet opplevelser om de samme temaene fra begge kjønn, og for å gjøre analysearbeidet lettere i etterkant. *Jo mer strukturert intervjupersonen er, desto lettere vil den senere begrepsmessige struktureringen av intervjuet i analysen være* (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 144). Det var også viktig å kunne stille oppfølgingsspørsmål underveis for å sikre at man hadde forstått informantene rett. En konsekvens av at to ulike forskere intervjuer hver sin informantgruppe kan være at man stiller ulike oppfølgingsspørsmål, at man bruker ulike tilnærmingmåter, skaper ulike klima i intervjuprosessen osv.

Transkribering er tidkrevende. Det vil ta mellom 4 og 6 timer å transkribere 1 times opptak (Nilssen, 2012). Siden det økonomiske budsjettet ikke var stort nok til å transkribere intervjuene i etterkant, ble svarene notert på pc underveis i intervjuet, og ferdigstilt i etterkant. Alle intervjuer ble gjennomført i løpet av fire dager. Hver ettermiddag satte vi oss ned for å samtale om dagens erfaringer og renskrive notatene våre.

Man tenker ofte at det er lett å gjennomføre et intervju fordi det ligger så tett opp til dagliglivets samtaler, men det er en krevende metode. Til forskjell fra surveys er det få standardregler eller prosedyrer å forholde seg til i det kvalitative intervjuet. Metoden krever et høyt ferdighetsnivå hos intervjueren både i forberedelsesfasen, under gjennomføringen og i etterarbeidet med analysen. Man må kunne mye om intervjutemaet og kjenne til hvilke metodologiske muligheter som finnes (Kvale & Brinkmann, 2009). May Britt Postholm (2010) hevder at det er en *nær sammenheng mellom forskerens teoretiske ståsted, spørsmålene som blir stilt, metoden som blir valgt, og dermed måten materialet blir samlet inn, analysert og tolket på* (Postholm, 2010, s. 17).

3.3 Bearbeiding av data

Som nevnt ble ikke intervjuene transkribert i etterkant, men informantenes fortellinger ble notert ned underveis gjennom en form for meningsfortetting. Meningsfortetting handler om å forkorte informantenes uttalelser, slik at meningen gjengis med få ord (Kvale & Brinkmann, 2009). Under meningsfortettingen ble det allikevel lagt fokus på å få en mest mulig korrekt gjengivelse av det informantene sa, men da i en noe forkortet versjon. Det betyr at de sitatene som er gjengitt i intervjuet har gjennomgått en meningsfortetting. Vi har bl. a. tatt bort den muntlige delen av språket, som hm, eh osv. og gjentakelser av samme ord. *Intervjuere som vet hva de spør om og hvorfor de spør, vil under intervjuet forsøke å avklare de meningene som er relevante for prosjektet* (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 146). Noen av fallgruvene ved å notere underveis i

intervjuet er bl. a. at lydene fra tastaturet kan virke forstyrrende for informanten, viktig informasjon kan gå tapt gjennom at forskeren skal skrive og lytte samtidig, at forskeren tolker for mye underveis, samt at pcen kan skape en «avstand» mellom forskeren og informantene. Fordelen vil være tidsbesparelse.

I denne studien vil sammenlikning stå sterkt som analyseredskap. I hovedsak vil guttenes opplevelser sammenliknes med jentenes opplevelser. Noen av spørsmålene vil analyseres med frekvensopptellinger, som eksempelvis hvilke fag jenter og gutter liker best, mens andre vil dreie seg om å analysere og tolke informantenes opplevelse av ulike fenomener. Kontrastering kan legge til rette for en overfokusering av ytterkantene, og påviste forskjeller vil kunne brukes til å definere kategorier (Gulbrandsen, 2000). Derfor vil ikke fokuset i dette analysearbeidet kun være knyttet til forskjeller, men også til likheter mellom gutter og jenters opplevelser. Metoden krever at jenter og gutter beskrives etter samme mal, slik at utvalget blir sammenliknbart. Videre er det viktig at det som skal sammenliknes er definert tilstrekkelig kjønnsnøytralt (Haavind, 2000). I tillegg vil være det interessant å sammenlikne forskjeller og likheter innad i kjønnsgruppene, selv om utvalget er for lite til å kunne trekke noen konklusjoner.

3.4 Validitet og reliabilitet

Reliabilitet knyttes til resultatenes pålitelighet, med et kriterium om at resultatene kan reproduseres og gjentas. Undersøkelsen bør derfor være relativt stabilt gjennomført på tvers av forskere og metode, og analysene bør være bekreftbare (Postholm, 2010). Forskeren må arbeide *så reflektert og etterrettelig som mulig for å skape pålitelige data, som dessuten skal være relevante* (Andenæs, 2000, s. 295). Påliteligheten i denne studien kan være truet i forhold til flere faktorer. I hvilken grad påvirkes de informantene som er intervjuet parvis eller i gruppe av hverandre? Når man intervjuer barn kan det være at forsker og informant bruker språk og begrep på ulike måter. Intervjuet omhandler opplevelser, og da kan man spørre seg om informantene i større grad husker positive opplevelser og undertrykke de negative?

Validitet handler om i hvilken grad en metode undersøker det den etter intensjonen skal undersøke. Å validere er å kontrollere og sjekke feilkilder. Validitetsspørsmålet i det kvalitative forskningsintervjuet er knyttet til kvaliteten i alle de sju fasene i intervjuundersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2009). Den avhenger *av den håndverksmessige kvaliteten under undersøkelsen av kontinuerlig kontroll, fremsettelse av nye spørsmål og teoretiske fortolkninger av resultatene* (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 252). Er spørsmålene i intervjuguiden gode nok? Får vi svar på det vi prøver å undersøke? Det vil være en nær sammenheng mellom de forberedelsene man gjør i forkant og den kvaliteten man oppnår på kunnskapen som produseres i interaksjon mellom forskeren og informanten. Høy kvalitet vil også gjøre etterbehandlingen av intervjuet lettere (Kvale & Brinkmann, 2009).

Den ytre validiteten handler om i hvilken grad resultatene kan generaliseres. En vanlig innvending mot intervjuforskning er at utvalget er for lite til at resultatene kan generaliseres (Kvale & Brinkmann, 2009). I kvalitative studier er det selve fortolkningen som gir grunnlag for overførbarhet. Det handler om i hvilken grad de tolkningene og slutningene man tar også kan være relevante i andre sammenhenger (Thagaard, 1998). En analytisk generalisering eller teoretisk generalisering handler om en velbegrunnet vurdering av hvordan funn i en undersøkelse kan overføres til en annen. Argumentasjonen kan både være forskerbasert og leserbasert (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 1998). Den forskerbaserte argumentasjonen vil si at de antakelsene forskeren foretar i forbindelse med undersøkelsens overføringsverdi, kan undersøkes nærmere ved videre forskning (Seale, 1999). Mens den lesebaserte argumentasjonen handler om at også leserens gjenkjennelse vil ha betydning for undersøkelsens overføringsverdi (Nielsen, 1994). I denne studien vil det være en styrke dersom lesere med en forståelse av kjønnsforskjeller i skolen kjenner seg igjen i tolkningene.

3.5 Forskerrollen og etikk

Kvaliteten på en studie har sterk sammenheng med forskerens kompetanse. *En mekanisk anvendelse av metoder er ikke noen garanti for å oppnå kunnskap som er objektiv, pålitelig, gyldig eller generaliserbar* (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 245). Derfor vil et kvalitetskriterium være å synliggjøre forskernes subjektivitet. De to forskerne i denne undersøkelsen er begge lærerutdannet, noe som på den ene siden vil være en fordel i form av at man kjenner skolekonteksten, fagbegrepene osv, men kjennskapen kan også farge forskernes tolkninger.

Forskeren må følge etiske retningslinjer gjennom hele forskningsprosessen. I følge Kvale og Brinkmann (2012) er det særlig tre etiske regler man må ta hensyn til; informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser. Alle elevene som deltok i undersøkelsen måtte få samtykke fra sine foresatte om å delta, vi informerte også alle informanter innledningsvis om at deltakelsen var frivillig og at de hadde mulighet til å trekke seg fra studien når som helst. I tillegg vil informantenes anonymitet bli vektlagt. Studien er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Når man intervjuer barn er det noen spesielle hensyn man bør ta. Det vil være ekstra viktig å prøve å skape en trygghet for barnet, bruke et forståelig språk, stille alderstilpassete spørsmål og la dem få tid til å tenke før de svarer (Cohen, Manion, & Morrison, 2011). Dette er knyttet til både etiske hensyn overfor barnet og til kvaliteten på den kunnskapen som produseres i interaksjon med barnet (Gulløv & Højlund, 2003). Videre må man som forsker også prøve å unngå å bli assosiert med en lærer, slik at informanten ikke tror det kun finnes ett rett svar (Kvale & Brinkmann, 2009).

4. Vardal ungdomsskolekrets

Denne studien er gjennomført blant et utvalg av elever, lærere og representanter fra skoleledelsen i Vardal ungdomsskolekrets, som ligger i Gjøvik kommune i Oppland fylke. Det er tre barneskoler som overfører sine elever til Vardal ungdomsskole. I dette kapitlet skal vi se litt nærmere på hvordan skoleledelsen presenterer de ulike skolene i studien og hvordan de utvalgte elevene fremstiller seg selv.

4.1 Skolene

Vardal ungdomsskolekrets består av Vardal ungdomsskole og de tre barneskolene; Blomhaug, Vindingstad og Grande. Blomhaug skole og Vardal ungdomsskole ligger ved siden av hverandre i Hunndalen. Hunndalen er et tettsted 3 km fra Gjøvik sentrum og var tidligere et industriområde. Grande skole ligger i Vardalsåsen, 7 km vest for Gjøvik, mens Vindingstad skole ligger i Gjøviks søndre bydel. I følge skoleledelsen befinner både ungdomsskolen, Blomhaug og Grande seg i områder som kjennetegnes av relativt lavt utdanningsnivå, lav inntekt og lavere boligpriser. Vindingstad skole er lokalisert i et område der folk har både høy og lav utdanning og med midtens høye boligpriser.

Tabellen under forsøker å gi en oversikt over de fire skolene i forhold til antall, basert på informasjon fra skoleledelsen.

Tabell 4.1. Oversikt over skolenes elevtall, lærertall, andel spesialundervisning og grunnleggende norskopplæring.

	Vardal ungdomsskole	Blomhaug skole	Vindingstad skole	Grande skole
Antall elever	Ca. 330	Ca. 300	Ca. 300	Ca. 160
Antall lærere	Ca. 50	Ca. 30	Ca. 30	12
Kjønnsfordeling av lærere	Jevnt fordelt	7 menn	4 menn	4 menn
Antall parallelle trinn	4	2	2	1
Andel spesialundervisning	6 %	5 %	2 %	3 %
Kjønnsfordeling av spesialundervisning	67 % av SPU er tildelt gutter	Flest gutter	67 % av SPU er tildelt gutter	Flest gutter
Andel elever med gr.norskopplæring	Ca. 15 %	Ca. 17 %	Ca. 1 %	Ca. 1 %

Ut i fra tabellen kan vi lese at Blomhaug og Vindingstad er forholdsvis jevnstore i elevantall (ca 300). Grande er halvparten så stor som de to andre med sine 160 elever. Kjønnfordelingen blant lærerne er forholdsvis lik på ungdomsskolen, mens det er en del færre menn enn kvinner på de tre barneskolene.

Andelen elever med enkeltvedtak om spesialundervisning i norsk skole var på 8,6 % for skoleåret 2012/2013 (GSI, 2012–2013). Tabellen viser at alle de fire skolene ligger godt under dette gjennomsnittet. Vindingstad skole og Grande skole har lavest andel elever som mottar spesialundervisning med sine 2 % og 3 %, mens Blomhaug skole og Vardal ungdomsskole har 5 % og 6 %. Alle skolene melder at det er flest gutter som har enkeltvedtak. Dette er i tråd med de nasjonale tallene fra GSI. Det kan se ut til at skoleledelsen på de fire skolene har et felles syn på hvordan spesialundervisningen bør organiseres. Alle ser ut til å være opptatt av at spesialundervisningen helst skjer gjennom å styrke klassen med en ekstra lærerressurs. Noe av spesialundervisningen gjennomføres også i grupper. Det tyder på at det gjennomføres lite en-til-en-undervisning, men at det er fleksible løsninger ut i fra hva som er mest hensiktsmessig i forhold til temaer osv. Ungdomsskolen har en egen base for 2 av elevene med særskilte behov.

7,2 % av elevene i ordinær grunnskole har særskilt norskopplæring i form av morsmålsundervisning, tospråklig fagopplæring, eller begge deler (GSI, 2012–2013). Andelen elever i Vardal ungdomsskolekrets som følger læreplanen i grunnleggende norsk er større på to av skolene. Gjøvik kommune tilbyr ikke morsmålsundervisning, men tospråklig fagopplæring. Det er allikevel ikke alle språk som dekkes av de tospråklige lærerne, og da brukes den særskilte norskopplæringen til blant annet ekstra begrepstrening med vanlige lærere.

4.2 Elevene

Elevene som deltok i intervjuene (6. og 9. trinn) ble plukket ut relativt tilfeldig etter når på året de hadde bursdag. I følge skoleledelsen er 9. trinn et av de største kullene som har vært på Vardal ungdomsskole på mange år. Det er lite atferdsproblematikk på kullet, men en del faglig tilrettelegging.

På den ene barneskolen har 6. trinnet oppnådd eksepsjonelt gode resultater på de fleste kartleggingsprøvene, men i følge skoleledelsen vil de allikevel representere skolens elever på en grei måte. En annen barneskole mener at deres 6. trinn er noe mer brokete enn de andre klassene, med større utfordringer og større faglig spredning mellom elevene. Den siste barneskolen uttrykker at deres 6. trinn er representativt for skolens øvrige elever.

I dette kapitlet vil prøve å gi en beskrivelse av elevene som deltok i intervjuet gjennom å presentere deres fritidsinteresser, hvilke tanker de har om skole, hvordan de vil beskrive seg selv som elever og deres leksevaner.

4.2.1 Fritidsinteresser

Når det gjelder fritidsinteresser for elevene på 9. trinn ser det ut til at fotball og det å være sammen med venner er det flest elever enes om. Fotball er svart av fire jenter og fem gutter, mens samvær med venner er fordelt på seks jenter og tre gutter. Til sammen er 18 ulike interesser nevnt. Om vi ser bort i fra fotball og sosialt samvær, kan det virke som om gutter i større grad liker fysiske aktiviteter som ski/alpint, sykling og skøyter/hockey, mens jenter er mer opptatt av sang, tegning, hest og generell trening.

Informantenes fritidsinteresser på 6. trinn er i hovedsak knyttet til fotball, venner, dans, data-spill og håndball. Mens jentene liker å være sammen med venner (10 stk), danse (6 stk) og spille håndball (4 stk), er gutta mer opptatt av fotball (8 stk) og dataspill (5 stk). Men vi finner også et par jenter og gutter som har sin interesse innenfor drama, sang eller musikk.

De sosiale samhandlingsmønstrene på fritida ser ut til å være til dels kjønnsdelt.

Tabell 4.2. Oversikt over elevenes sosiale miljø på fritiden.

Sosialt miljø fritid	Jenter 6. trinn	Jenter 9. trinn	Sum Jenter	Gutter 6. trinn	Gutter 9. trinn	Sum Gutter
Mest gutter				12	6	18
Mest jenter	15	6	21			
Blandet	4	4	8	4	3	7
Mye alene					2	2

Majoriteten av jentene sier at de er mest med jenter på fritida, og guttene mest med gutter. Ca. 25 % av elevene uttrykker at de er sammen med venner av begge kjønn. To av guttene på ungdomstrinnet sier også at de er mye alene på fritiden, men vi opplevde at dette mer var selvvalgt enn at det skyldtes en eller annen form for ekskludering.

4.2.2 Elevenes beskrivelser av seg selv som elever

Når elevene på 9. trinn skal beskrive seg selv som elever opplever både jenter og gutter seg selv som greie og snille, mange gjør også det de får beskjed om. Men det synes å være en tendens til at guttene har en mer negativ karakteristikk av seg selv enn det jentene har. Det går på beskrivelser som at de bråker litt i timene og er mindre motiverte for skole. Jentene karakteriserer seg mer som flinke, arbeidsomme og pliktoppfyllende. I forhold til egeninnsats er det svakt flere jenter enn gutter som sier at de gjør det det beste de kan, mens det er svakt flere gutter enn jenter som sier at de prøver å gjøre så godt de kan eller at de kunne gjort det bedre.

Blant elevene på 6. trinn ser det ut til å være større forskjeller mellom elevbeskrivelsene. Det kan tyde på at utvalget består både av gutter som betrakter seg selv som stille og rolige og de som opplever at de har en mer forstyrrende atferd. Noen gutter karakteriserer sine arbeidsvaner

gjennom at de alltid blir ferdig med de oppgavene de skal gjøre, mens andre mener at de aldri blir ferdige. Vi finner jenter som beskriver seg selv som arbeidsomme, men også de som er mer ukonsentrerte i undervisningen. Når det gjelder elevenes vurdering av egeninnsats sier 10 av jentene at de gjør det beste de kan, 5 av dem prøver å gjøre så godt de kan, mens 3 sier at de kunne gjort mer. For guttenes del er bildet noe annerledes. 2 av guttene sier at de gjør det beste de kan, 7 sier at de prøver å gjøre så godt de kan, mens 9 sier at de kunne gjort mer.

4.2.3 Oppsummering

Ut i fra presentasjonen av elevene ser det ut til at vi har fått et utvalg som inkluderer ulike elevtyper, både i forhold til fritidsinteresser og hvordan de opptrer på skolen. Utvalget representerer både elever som driver med forskjellige idretter, de som er opptatt av musikk, dans eller drama, og de som ikke har noen organiserte fritidsaktiviteter. Videre ser det ut til at utvalget har representanter både for de skoleflinke, de skoletrøtte og for elevene i mellomsjiktet, samt for elever som betegner seg selv som stille og rolig og de som innehar en mer urolig rolle i klasserommet. Selv om det er et forholdsvis rikt utvalg med variasjoner innenfor kjønnene, mener vi også å finne noen likheter og noen forskjeller mellom kjønnene som gruppe. På ungdomstrinnet tyder det på at guttene som gruppe har en noe mer negativ beskrivelse av seg selv, enn jentene. Over halvparten bruker karakteristikker som kan kategoriseres som forstyrrende atferd, men flere av disse er også opptatt av at de gjør det de får beskjed om. Jentenes karakteristikker handler mer om god arbeidsinnsats og tilpasning til skolens normer.

5. Elevenes stemmer

I skolen er det slik at alle elever danner seg subjektive virkelighetsoppfatninger i forhold til det som eksisterer og foregår i skolen. Disse virkelighetsoppfatningene danner ofte et grunnlag for de handlingene eleven «velger» å gjøre (Nordahl, 2010). For å kunne forstå elevene og deres handlinger, i tillegg til å kunne tilrettelegge for elevenes sosiale og faglige læring, er det viktig å ha kunnskap om elevenes opplevelser av skolen.

Læring skjer i forholdet mellom elev, lærer, lærestoff og medelever (Nordahl, 2006). Hattie (2009) og Nordenbo m. fl. (2008) har gjennom sine metaanalyser funnet at det er læreren som er den viktigste faktoren for elevenes læringsutbytte. Det å sette fokus på interaksjonen mellom lærer og elev er derfor avgjørende. I følge Nordenbo m. fl. (2008) er det disse kompetansene hos læreren som er av størst betydning for elevenes skolefaglige prestasjoner; skape gode relasjoner til sine elever, lede en klasse, samt faglig og fagdidaktisk kompetanse. Det er ikke nok å bare ha en av dem, men alle.

På bakgrunn av disse forskningsresultatene har vi valgt å intervju elevene både om deres syn på skole og læring, samt opplevelsen av læringsmiljø (relasjoner og struktur i undervisningen) og undervisning (fag, arbeidsmåter og vurdering). I tillegg blir overgangen til ungdomsskolen sentral, i og med at det er kjønnsforskjeller i karakterene derfra som er bakgrunnen for hele prosjektet. Et annet sentralt tema er lesing som grunnleggende ferdighet.

5.1 Syn på skole og læring

Både elevene på 6. og 9. trinn uttrykker at skole er viktig. Det er særlig to forklaringer som går igjen. Den ene forklaringen er knyttet til skolens viktige betydning for fremtidig utdanning og yrkesvalg, mens den andre forklaringen er relatert til skolens betydning for å utvikle og bevare vennskap. Et par utsagn som illustrerer dette er: «skolen er veldig, veldig viktig, jeg hadde ikke hatt venner uten». «Skole er avgjørende for resten av livet, hvis vi ikke jobber bra får vi ikke god utdanning». Mens jentene og guttene på 9. trinn virker samstemte, kan det tyde på nyanseforskjeller mellom jenter og gutter på 6. trinn. Der jentene bruker betegnelser som «veldig viktig», sier guttene at det er «ganske viktig».

I intervjuene ble elevene også stilt et åpent spørsmål om hva de mener er viktigst for dem å være flink til på skolen. Over halvparten av elevene både på 6. trinn og på 9. trinn trakk frem konkrete fag som det viktigste, med begrunnelse om fagenes relevans for videre utdanning eller

egeninteresse for faget. Det faglige fokuset synes å være sterkere på 6. trinn enn på 9. trinn, i og med at nesten alle utsagn omhandler fag eller faglig læring. På 9. trinn var det flere av elevene som også knyttet det å være flink til ferdigheter og personegenskaper, som arbeidsinnsats, orden og oppførsel.

Selv om elevene samlet sett opplever skole som viktig, kan det virke som om det er noe mer variasjon i hva de syns om å gå på skolen. Mens nesten alle jentene på 9. trinn uttrykker seg svært positivt om skolen, er det bare en av guttene som deler samme engasjement. Guttene ser ikke ut til å mistrives, men i stedet for jentene som bruker begreper som «jeg elsker skolen», «bra», «gøy», bruker de heller begreper som «det er helt greit», «det går da, jeg gruer meg ikke». De samme tendensene finner vi også blant informantene på 6. trinn. Mens ti av jentene ser ut til å ha en veldig positiv opplevelse av skolen, er det bare fem av guttene som deler den samme opplevelsen. Videre uttrykker halvparten av guttene at deler av skolen er kjedelig. Det handler særlig om enkelte fag, lekser, repetisjon, lesing og pugging av glosser. Den eneste jenta som sier at skolen noen ganger er kjedelig, knytter det til vanskelige oppgaver.

Hva synes elevene så er det beste med skolen? Vi valgte bevisst å stille spørsmålet helt åpent for ikke å påvirke svarene i noen retning. Mens guttene på 9. trinn i hovedsak svarer venner, svarer jentene venner og læring. På 6. trinn syns guttene det beste med skolen er friminuttene og å være sammen med venner. Jentene trekker også frem læring og lærerne sine, i tillegg til vennskap. For å gjøre skolen til et morsommere sted å være mener åtte av guttene på 9. trinn at lærerne kunne lagt opp til mer praktiske øvelser, som forsøk, praktiske matematikkoppgaver, muntlige oppgaver osv. Jentene virker mer usikre på spørsmålet. Noen vet ikke, mens andre sier at det kunne vært mer praktiske arbeidsmåter, ekskursjoner osv. Samme usikkerhet finner vi hos jentene på barnetrinnet. Det kan derfor virke som om jentene på begge trinn er forholdsvis fornøyd med skolen som den er. Guttene på 6. trinn har konkrete forslag, som guttene på 9. trinn, men med flere variasjoner. I tillegg til praktiske arbeidsmåter, nevner de også at mindre lekser, mer friminutt, mer variasjon i timene, samt økning av fysisk aktivitet og andre elementer fra de estetiske fagene, kan bidra til at skolen oppleves som morsommere.

5.1.1 Elevenes leksevaner

Elevenes leksevaner synes å være forskjellige, men forskjellene ser ikke ut til å være kjønnsspesifikke. På Vardal ungdomsskole har de en fleksordning når det gjelder lekser og oppgaver. Dette er en ordning elevene kan benytte seg av både om morgenen og ettermiddagen med en tilstedeværende lærer. Det betyr at skolen har en kjernetid der alle elever må være tilstede, de resterende timene er en del av fleksordningen. De timene som overstiger minimumet av tilstedeværelse kan avspaseres på bestemte dager. Dette er en ordning både jentene og gutter ser ut til å være godt fornøyd med. Her har de mulighet for å jobbe med oppgaver som krever samarbeid, og de opplever å få god hjelp av lærerne. I tillegg virker det som en god motivasjon å kunne spare opp timer, selv om de ikke nødvendigvis benytter seg av muligheten til avspasering.

Elevene på 6. trinn har tilbud om leksehjelp på skolen. Noen av elevene benytter seg av tilbudet, mens andre ikke gjør det. Uavhengig av om elevene går på 6. trinn eller 9. trinn ser det ut til at det er ulike leksevaner i hver gruppe. Noen gjør mest lekser hjemme, andre gjør mest på skolen og noen gjør litt begge steder. Hvor ofte man bruker fleksitiden eller leksetiden synes å være avhengig av hvor elevene synes det er best å gjøre lekser, elevenes avstand til skole, fritidsaktiviteter og hvilke oppgavetyper man har i lekse.

5.2 Læringsmiljøet

Læringsmiljøet består av mange faktorer. Vi har valgt å avgrense læringsmiljøet til elevenes vurdering av relasjonen til sine lærere og medelever, samt opplevelsen av lærerens utøvelse av klasseledelse gjennom struktur i undervisningen.

5.2.1 Relasjoner mellom lærer og elev

Kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev er avgjørende i alle former for undervisning og læring. Dersom læreren respekterer elevene og støtter deres arbeid bidrar det til at elevene blir mer motiverte og utøver mindre forstyrrende atferd. Elever med et godt forhold til læreren ser også ut til å trives bedre i skolen (Nordahl, 2000), i tillegg til at en positiv relasjon mellom elev og lærer har en stor effekt på elevens læringsutbytte (Hattie, 2009; Nordenbo, 2008). En positiv relasjon bygger på lærerens vilje til å bry seg om alle elever, vise interesse for den enkelte, være støttende og ha forventninger om læring (Hattie, 2009). Drugli (2012) peker på at ansvaret for å etablere gode relasjoner ligger hos læreren. Derfor må læreren jobbe målrettet for å få en god relasjon til eleven.

Alle elevene på ungdomstrinnet ser ut til å ha positive holdninger til lærerne sine gjennom å beskrive dem som snille, greie og hyggelige. Et par elever sier at noen er strengere enn andre. De synes også i liten grad å oppleve at det er noen forskjell mellom kvinnelige og mannlige lærere. Forskjellene mellom lærerne handler mer om person enn om kjønn, forteller de. De opplever heller ikke at lærerne gjør forskjell på jenter og gutter.

På 6. trinn finner vi også at jenter og gutter i hovedsak opplever lærerne sine som veldig flinke og greie, men her er det flere som trekker frem negative erfaringer med enkeltlærere. Det handler om lærere som oppleves som litt sinte, at de kjefter på feil personer og er for strenge. Det er flere gutter enn jenter som uttrykker disse opplevelsene. Flere av elevene sier at de ikke opplever et kjønnskillen mellom lærerne eller at lærerne forskjellsbehandler gutter og jenter, men det er også en del som opplever det motsatte, og da særlig gutter. Kjønns skillet blant lærerne kommer frem gjennom at noen elever betegner menn som mer bestemte og strenge, og med det får raskere ro i klasserommet. Elleve av guttene opplever at de kvinnelige lærerne til tider kjefter mer og blir forttere sure. De går oftere rett på sak og er mer opptatte av læring. Seks av guttene uttrykker også at lærerne favoriserer jentene. «Jentene snakker uten å få kjeft, mens vi får kjeft hvis vi prater»

I forhold til hvordan elevene mener en god lærer skal være, kan det oppsummeres i tabellen under. Når vi skulle kategorisere innholdet i utsagnene kom vi frem til følgende kategorier av læreregenskaper: faglige, didaktiske (særlig knyttet til arbeidsmåter), personlige, relasjonelle og lederegenskaper.

Tabell 5.1. Oversikt over egenskapene til den gode læreren.

Læreregenskaper	Jenter 6. trinn	Jenter 9. trinn	Gutter 6. trinn	Gutter 9. trinn
Faglig kompetanse	0	2	1	1
Didaktisk kompetanse	6	1	11	4
Personlige egenskaper	11	15	24	11
Relasjonell kompetanse	2	1	2	1
Ledelseskompetanse	2	0	9	0

Ut i fra tabellen kan det tyde på at elevene i størst grad verdsetter lærernes personlige egenskaper. På 9. trinn kommer de til uttrykk gjennom begreper som snill, hyggelig, vise interesse, samt at man ikke må være spydig. Det ser ikke ut til å være noen kjønnsforskjeller mellom elevene på 9. trinn. Jentene på 6. trinn beskriver den gode læreren som snill, streng, morsom, hensynsfull, lyttende og flink til å lære bort. Det er begrepet snill som dukker opp flest ganger hos jentene (5 stk). Også guttene er opptatt av at lærerne skal være snille (8 stk), men det synes som om de i større grad enn jentene også er opptatt av at lærerens evne til å lede klasser. Selv bruker de uttrykk som at det er viktig at læreren er «streng» noen ganger (5 stk), at de ikke må være sure (4 stk) og at de i stedet for å kjeft, må si fra på en ålreit måte (4 stk). Vi undersøkte hva guttene la i begrepet streng, og kom frem til at det for dem var et mer positivt enn negativt ladet begrep. Det kan virke som om det handler om tydelig ledelse.

5.2.2 Relasjoner mellom elevene

Det sosiale blant elevene fremstår som svært viktig når elevene vurderer egen skolesituasjon i ulike undersøkelser (Frønes, 2006; Nielsen, 2009; Nordahl, 2010). Dette kan knyttes til at de jevnaldrende er en av de viktigste signifikante andre i sosialiseringprosessen for barn og unge. Vennskap og sosial deltakelse ser ut til å ha en sterk sammenheng med utvikling og læring. Elever som lykkes godt sosialt, har også en tendens til å klare seg relativt godt faglig. Motsatt ser det ut til at fravær av vennskap og sosial deltakelse kan være en risikofaktor. Det vil blant annet si at elever som er isolerte og føler seg ensomme i skolen, har større sjanse for å få problemer med å konsentrere seg om faglig læring (Nordahl, 2010). Derfor vil det være helt sentralt at skolen jobber aktivt med klassemiljøet og det sosiale fellesskapet.

Elevene på ungdomstrinnet melder om et godt klassemiljø, men at det til tider kan være noe bråkete. De opplever at alle har noen å være sammen med og at de har blitt mer og mer trygge på hverandre. På mellomtrinnet sier de også at klassemiljøer er godt, men at det kan være noe bråk innimellom.

I klasserommet sier flertallet av guttene på begge trinn at det er de som bråker mest som får mest oppmerksomhet av læreren, de fleste indikerer at dette i hovedsak gjelder guttene. Bråket beskriver de i form av forstyrrende prating, at de svarer på spørsmål uten å rekke opp hånda, sier morsomme ting eller finner på tull. Bare en av guttene knytter oppmerksomheten opp mot dem som tør å by på seg selv. Fem av jentene deler opplevelsen om at guttene får mest negativ oppmerksomhet, tre av dem sier at fokuset oftest rettes mot de som skravler, mens to andre mener det er de som viser engasjement i fagene som får mest oppmerksomhet i klasserommet. De resterende jentene ser ikke ut til å ha oppdaget noen bestemte mønstre eller mener det er så å si likt.

I friminuttene bruker elevene på ungdomstrinnet mest tid på å snakke sammen. Det kan være med gjengen, eller bestevennen. Noen ganger er det også aktiviteter i gymsalen de liker å være med på. På mellomtrinnet ser det ut til at det er mer aktivitet i friminuttene. Mens fem av guttene sier de i hovedsak snakker med vennene sine, driver ni av guttene mye med ballek, som fotball, ensprett, ballsisten. De resterende nevner bloodcoin og skating. Flere av jentene sier også at de driver med bloodcoin, men de spiller også kort, hopper tau og strikk, turner og snakker.

Det sosiale miljøet på skolen virker noe mer blandet enn det sosiale miljøet på fritiden.

Tabell 5.2. Oversikt over elevenes sosiale miljø på skolen.

Sosialt miljø Skole	Jenter 6. trinn	Jenter 9. trinn	Sum Jenter	Gutter 6. trinn	Gutter 9. trinn	Sum Gutter
Mest gutter				10	5	15
Mest jenter	15	7	22			
Blandet	3	6	12	8	6	14
Mye alene						

Mens de fleste jentene vi intervjuet på 6. trinn sier at de er mest sammen med jenter på skolen, er fordelingen mellom de resterende gruppene at halvparten er mest med det samme kjønn, mens den andre halvparten er mer i blandede grupper.

5.2.3 Struktur i undervisningen

En del av lærerens klasseledelse kan knyttes til struktur. Dette er en forutsetning for at læreren faktisk skal få undervist i faget sitt og dermed utnyttet sin fagkompetanse. Struktur handler om oppstart av timer, overganger i aktiviteter og avslutning av undervisningsforløp. En god struktur på undervisningen vil kunne føre til god arbeidsro, tilfredsstillende arbeidsinnsats og læring, men dersom strukturen mangler, vil det lett kunne ende i et motsatt scenario (Hattie, 2009; R.J. Marzano, 2005).

Elevene vi har intervjuet sier at de har lærere som oftest kommer presis til timen. Oppstarten kjennetegnes av at læreren hilser, presenterer timen og gir beskjed om hva elevene må finne frem av bøker og utstyr. Selve presentasjonen av timene beskriver elevene som at lærerne forteller hva de skal lære om eller hva de skal gjøre. På ungdomsskolen gis også eventuelle anmerkninger i oppstarten av timen, både i forhold til om elevenes utstyr er på plass og om de har gjort lekser.

Arbeidsroen i undervisningen ser ut til å variere både med ukedag, tidspunkt på dagen, arbeidsform, fag og lærere. Den viktigste faktoren i følge flere av elevene er nok læreren. En av guttene på ungdomstrinnet sier at graden av arbeidsro «kommer an på hvor streng læreren er og hvor mye respekt vi har for læreren». Videre melder guttene på barnetrinnet at de bråker mest når noe er kjedelig, som i bestemte fag eller knyttet til bestemte arbeidsformer.

5.3 Undervisning

Området undervisning kan operasjonaliseres på mange forskjellige måter. Vi har valgt å knytte spørsmålene opp mot elevenes interesse for fag, samt opplevelsen av arbeidsmåter og lærernes vurderingspraksis.

Innledningsvis vil vi presentere hvordan elevene vil beskrive en god skoletime. På ungdomstrinnet ser det ut til at besvarelsene fra elevene kan kategoriseres i 4 punkter:

- Struktur i undervisningen: 7 av elevene svarer arbeidsro og at man får gjort det man skal som det viktigste ved en god skoletime.
- Læring og mestring: En god skoletime kjennetegnes av at man lærer mye (6 stk) og at man opplever mestring (2 stk).
- Arbeidsmåter: Både valg av oppgaver (2 stk), variasjon i arbeidsmåter (3 stk), mer praktiske tilnærminger (2 stk), samt tilpassete og morsomme oppgaver (2 stk).
- Læreratferd: 3 elever mener at gode og blide lærere er avgjørende for den gode skoletimen.

Det syntes ikke å være noen forskjell mellom gutter og jenter i disse beskrivelsene bortsett fra at det kun var gutter som nevnte praktiske oppgaver. Samlet sett kan man si at den gode timen for ungdomsskoleelevene beror på de tre kompetanseområdene hos Nordenbo (2008): klasseledelse, fag- og fagdidaktikk og relasjoner.

Når man prøver å kategorisere svarene til elevene på mellomtrinnet, ser de ut til å være mest opptatt av arbeidsmåtene i den gode timen. De ramser opp mange forskjellige, og vil helst ha noe som er morsomt og gøy (7 stk). Både gutter og jenter nevner læring gjennom arbeidsmåter som lek, spill og konkurranser (7 stk). Videre er det to områder som bare kommer frem hos guttene og det er arbeidsro (4 stk), samt forsøk og praktiske arbeidsmåter (5 stk). Det kan virke som om jentene i noe større grad enn guttene knytter de gode timene opp mot bestemte fag, mens guttene vektlegger arbeidsmåter og struktur som viktige elementer mer generelt.

5.3.1 Fag

Den nasjonale statistikken viser at jenter i gjennomsnitt oppnår bedre karakterer enn gutter i alle fag, bortsett fra kroppsøving. Dette gjelder både standpunktkarakterene og eksamenskarakterene, og har vært en vedvarende trend i flere år. For skoleåret 2012/13 varierte forskjellen mellom jenter og gutter på nasjonalt nivå fra 0,2 poeng i skriftlig eksamen i matematikk til 0,7 poeng i standpunkt i norsk hovedmål (Utdanningsdirektoratet, 2013). Det vil derfor være interessant å se om det er noen forskjeller mellom jenter og gutter når det gjelder hvilke fag de liker best. Elevene kunne svare flere enn ett fag dersom de likte flere. Tabellen under forsøker å oppsummere elevenes svar.

Tabell 5.3. Oversikt over hvilke fag elevene liker best.

Fag	Jenter 6. trinn	Jenter 9. trinn	Sum Jenter	Gutter 6. trinn	Gutter 9. trinn	Sum Gutter
Kroppsøving	5	5	10	12	9	21
Kunst- og håndverk	5	4	9	5 (sløyd)	0	5
Naturfag/Samfunnsfag	4	3	7	8	9	17
Mat & helse	5	1	6	6	3	9
Matematikk	7	4	11	1	2	3
Engelsk	9	1	10	1	1	2
Musikk	3	0	3	2	1	3
RLE	2	2	4	0	0	0
Norsk	2	2	4	0	0	0

Om man ser på de samlede resultatene for gutter og jenter, kan det se ut til at det er litt ulike svar mellom gutter og jenter i forhold til hvilke fag de liker best, i tillegg til at jentene fordeler sine svar noe mer enn guttene. Resultatene antyder at de mest populære fagene blant jentene er de praktisk-estetiske fagene kroppsøving og kunst- og håndverk, samt engelsk og matematikk. Flertallet av guttene ser ut til å like kroppsøving og naturfag/samfunnsfag aller best. Vi har valgt å slå sammen de to sistnevnte fagene i en kategori, i og med at de går under navnet «tema» på noen av barneskolene. Videre er det ingen av guttene som nevner fagene RLE og norsk som et fag de liker godt, og innenfor kunst- og håndverksfaget er det sløyddelen de trekker frem.

Når vi ber om begrunnelser for hvorfor elevene liker de bestemte fagene, sier guttene på ungdomstrinnet at de liker kroppsøving best fordi de liker å trene, være i bevegelse og slite seg ut. De opplever kroppsøving som et praktisk fag uten teori. Jentenes begrunnelser dreier seg mer om læreren i faget eller at det er interessante emner i faget. Noen peker også på at de får brukt sine kreative sider eller at faget er morsomt.

Lærerens betydning trekkes også frem blant jentene på mellomtrinnet, i tillegg til begrunnelser om nytteverdi og at mange av fagene oppleves som morsomme. Guttene på mellomtrinnet bruker variasjonen de opplever i faget, at det er lite repetisjon og at de lager ting, som begrunnelser for hvorfor de liker de bestemte fagene.

5.3.2 Arbeidsmåter

Hvilke arbeidsmåter elevene liker best kan kategoriseres i de fem områdene tabellen under synliggjør.

Tabell 5.4. Oversikt over hvilke arbeidsmåter elevene liker best.

Arbeidsmåter	Jenter 6. trinn	Jenter 9. trinn	Sum Jenter	Gutter 6. trinn	Gutter 9. trinn	Sum Gutter
Gruppeoppgaver/ gruppearbeid	16	6	22	9	5	14
Fysiske og praktiske arbeidsmåter (forsøk, rollespill, konkurranser)	2	1	3	6	4	10
Individuelle arbeidsformer og arbeidstimer	3	6	9	1	1	2
Muntlige aktiviteter (diskusjon osv)	0	2	2	1	0	1
Lærerstyrt undervisning (presentasjon, tavleundervisning)	2	0	2	2	2	4

Ut i fra tabellen kan det tyde på at både gutter og jenter liker godt å jobbe i grupper, enten med gruppeoppgaver eller i litt større gruppearbeider som skal ende i et eller annet produkt som veggavis, presentasjon osv. For begge kjønn er det disse arbeidsformene flest peker på som de beste. Men noen få av elevene legger til at selv om dette er den artigste arbeidsformen, er det ikke den de lærer mest av. Andre mener bestemt at det er gjennom samarbeid de lærer mest. Om man skal peke på noen mulige forskjeller mellom jenter og gutter når det gjelder arbeidsmåter, kan det se ut til at jentene i større grad enn guttene liker individuelle arbeidsformer, særlig på ungdomstrinnet. Det kan også synes som at guttene i større grad enn jentene liker fysiske og praktiske arbeidsmåter.

Hvordan kjønns sammensetningen på samarbeidsgruppene skal være, ser det ut til å være stor enighet om, men med noen modifikasjoner.

Tabell 5.5. Oversikt over hvilke gruppesammensetninger elevene foretrekker.

Gruppesammensetning	Jenter 6. trinn	Jenter 9. trinn	Sum Jenter	Gutter 6. trinn	Gutter 9. trinn	Sum Gutter
Bare gutter	0	0	0	4	0	4
Blandet	8	9	17	8	8	16
Bare jenter	5	0	5	2	2	4
De jeg kjenner best, uavhengig av kjønn	0	0	0	3	0	3
Det viktigste er at gruppa jobber bra	0	1	1	1	1	2

De fleste av elevene på 6. og 9. trinn ser ut til å være enige om at de helst vil jobbe i kjønnsblandede grupper. Guttene begrunner for det er at jentene jobber bedre og er roligere, mens jentenes begrunnelser handler om at det kan bli kjedelig med bare jenter, at noen gutter er veldig smarte og kan finne gode løsninger, og at man blir bedre kjent. Det er ingen av jentene som vil jobbe på grupper med bare gutter. «Da blir det bare kaos». «Guttene får ikke gjort noe». Men fire av guttene på 6. trinn kunne godt tenke seg å jobbe på rene guttegrupper. De opplever nemlig noen av jentene som temmelig sjefete. Videre er det både fire gutter og fem jenter som godt kunne tenke seg å jobbe på rene jentegrupper. Gutta begrunner valget med at jenter er flinkere og roligere, mens jentene opplever noen av guttene som lite arbeidslystne og av den grunn synes det er best med rene jentegrupperinger.

5.3.3 Lærernes vurderingspraksis

I de senere årene har det vært økt satsing på «Vurdering for læring» i norske skoler. Både skolelederrepresentantene og lærerne forteller at skolene i Vardal ungdomsskolekrets har deltatt i et vurderingsprosjekt i forkant av prosjektet «Gutter og jenter i skolen». Hvordan prosjektet ble gjennomført og den opplevde nytteverdien av det ser ut til å variere fra skole til skole. Allikevel jobbes det fortsatt aktivt for en mer enhetlig vurderingspraksis blant lærerne på de fire skolene.

I dette underkapitlet vil elevenes opplevelse av lærernes vurderingspraksis presenteres.

Lærerens tilbakemeldingspraksis er av stor betydning for elevenes læring. Hattie og Timperley (2007) bruker begrepet «feedback», som både inkluderer tilbakemeldinger og fremovermeldinger. Målet med en god tilbakemeldingspraksis er å redusere gapet mellom der eleven er (nåværende prestasjon) og der eleven er ment å være (målet).

Både på mellomtrinnet og på ungdomstrinnet virket tilbakemeldinger som et kjent begrep. Elevene trekker frem både skriftlige tilbakemeldinger i forbindelse med prøver og andre innleveringer, samt muntlige tilbakemeldinger. Noen elever trekker også frem egenvurderinger. Flertallet av både gutter og jenter opplever å få ros av læreren sin når de jobber bra. I følge elevene skjer de positive tilbakemeldingene i hovedsak kollektivt, mens de individuelle tilbakemeldingene i større grad er knyttet til elevsamtaler og utviklingssamtaler. Alle elevene sier også at de får hjelp av læreren om de trenger det, men det ser ut til at flere gutter enn jenter opplever at det tar for lang tid før læreren kommer. En av guttene uttrykker det slik: «En gang rakk jeg opp hånda mer enn en halv time». Men selv om det tar noe tid, opplever allikevel guttene at de får hjelp. Et fåtall av jentene derimot kunne nok tenke seg mer hjelp, i tillegg til at noen er redd for å spørre om hjelp.

Fremovermeldinger som begrep var noe mer ukjent, kunne det virke som. Men da vi omformulerer spørsmålet til «Hva sier lærerne dere må gjøre for å lære mer?», økte forståelsen. Noen av guttene svarer at lærerne gir dem ulike metoder for å lære mer, som gangemetoder, mens flertallet av guttene oppfatter lærernes fremovermeldinger i retning av at de må følge bedre med i timene og gjøre et grundigere hjemmearbeid. Jentene forteller at deres fremovermeldinger handler om at de må pugge og øve mer.

Det er litt varierende hvilken vurderingsform elevene mener de lærer best av, men det er flere som trekker frem de skriftlige fremfor de muntlige vurderingsformene. Det ser ikke ut til å avhenge av kjønn.

5.4 Overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen

Overgangen fra barnetrinnet til ungdomstrinnet kan være utfordrende å håndtere for mange elever. De møter nye fag og må forholde seg til formell vurdering med karakterer for første gang. Rundt 2/3-deler av norske elever skifter skole som følge av overgang fra barnetrinn til ungdomstrinn (Østberg, 2010), dette gjelder også elevene i Vardal ungdomsskolekrets. På ungdomsskolen møter de nye lærere, et større antall elever enn de er vant til og mest sannsynlig en annen skolekultur.

I intervjuene spurte vi elevene på 9. trinn om hvordan de opplevde overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen, både i forhold til lærere, lekser og arbeidsmåter. Den største forskjellen mellom barneskolen og ungdomsskolen er, i følge guttene, at de opplever en større grad av frihet på ungdomsskolen. Med det mener de at de selv kan bestemme hvor de skal være i friminuttene og når de skal spise. De opplever det også som befriende at det ikke er «lærere som står over alt og passer på», slik en elev uttrykker det. Men samtidig som at de opplever en større frihet, uttrykker de også at de må ta mer ansvar selv. Eksempler på det er at man selv må sørge for å skrive opp noen av leksene og at det er flere bøker og ting å holde orden på. I tillegg får man anmerkning om man ikke leverer en oppgave, kommer for sent til timen osv.

Mens de fleste av guttene trekker frem dette med frihet som en av de største forskjellene, er det bare to av jentene som gjør det. De fleste jentene mener heller at forskjellen mellom barneskolen og ungdomsskolen ligger i økt ansvar, større faglige krav, flere prøver og innleveringer, mere lekser og at man får karakterer.

Når det gjelder opplevelsen av lærerne på barneskolen og ungdomsskolen ser det ikke ut til å være noen forskjeller mellom guttene og jentene. Begge kjønn kan sies å være todelte. Halvparten av guttene og jentene uttrykker at lærerne på begge steder er like flinke. Den andre halvparten opplever at lærerne på ungdomsskolen behandler elevene mer som voksne og at de er flinkere til å lære bort, mens lærerne på barneskolen oppleves av de fleste i denne halvdel som noe strengere. Både jenter og gutter gir uttrykk for at det er mer lekser, innleveringer og prøver på ungdomsskolen enn barneskolen.

5.5 Lesing

En av de viktigste oppgavene for skolen er å sørge for at elevene lærer seg å lese, slik at alle får like muligheter til utdanning uavhengig av kjønn, etnisitet og sosial bakgrunn. Det er en sterk sammenheng mellom leseprestasjoner og prestasjoner i andre fag (Roe, 2013). PISA-resultatene fra 2009 viser en sterk korrelasjon mellom resultatene i lesing og resultatene i matematikk (0,81) og naturfag (0,86) (OECD, 2010). Selv om det er flere faktorer som påvirker skolefaglige prestasjoner, tyder sammenhengen på at god leseforståelse er en viktig forutsetning for læring gjennom skriftlige tekster (Roe, 2013).

Forskning viser til lavere resultater for gutter enn jenter både i forhold til leseprestasjoner, positive holdninger til lesing og kunnskap om lesestrategier (Roe, 2013). «Boys Reading Commission» (Barwell, 2012) viser i sin rapport til mulige årsaker til hvorfor gutter underpresterer i lesing i forhold til jenter:

- Jenter blir i større grad oppmuntret til å lese av foreldre og lærere.
- De får oftere bokgaver, blir oftere tatt med på biblioteket og har tydelige lesende rollemodeller, først og fremst i mamma.
- Den maskuline identiteten verdsetter ikke læring og lesing som et trekk ved suksess.
- Lærere mangler kunnskap om nyere litteratur for gutter. Dermed blir det vanskeligere for gutter å utvikle sin leseidentitet ved å oppleve lesing som en glede i seg selv.

Årsakene er altså sammensatte. Det ser ut til at elevenes leseferdigheter påvirkes både av oppdragelse, miljø og manglende kompetanse blant ressurspersoner som er tett på elevene til daglig.

Jorun Smemo (2010) definerer den typiske lesehater i form av en gutt som leser minst mulig, som har lav motivasjon for lesing og som selv sier at han hater å lese. Til tross for det negative bildet av gutter og lesing som har blitt konstruert de siste årene, er det viktig at læreren ser den

enkelte eleven i klassen og får god faglig innsikt om dens leseutvikling og leseinteresser. Slik vil man unngå at selvfølghetsfortellinger om at gutter er dårlige lesere og hater å lese blir til inngrrodde sannheter (Daugaard & Johansen, 2013).

For å prøve å motvirke slike selvfølghetsfortellinger ønsker vi i denne studien å se litt nærmere på lesevanene og leseinteressene til jenter og gutter. Hvilke forskjeller og likheter kan vi spore i utvalget vårt? Videre prøver vi også å kartlegge elevenes opplevelse av leseundervisningen.

5.5.1 Lesevaner og leseinteresser

Selv om elevene synes det er vanskelig å angi hvor mye tid i uka de bruker på lesing er det en klar tendens til at jentene bruker mer tid. Det ser ut til at jentene leser mer enn guttene både i forbindelse med skolearbeid og på fritida. Flere av jentene uttrykker at de «elsker å lese» eller at «lesing er min hobby», mens det bare er en av guttene som uttrykker samme lidenskap for lesing. Hovedtendensen hos guttene er at de leser sjelden eller ingenting på fritida, kun i forbindelse med lekser. Det er et par jenter i materialet som heller ikke er så glade i å lese.

11 av guttene på 9. trinn oppgir at de leser tekst på skjerm. Det kan være teksting av filmer eller andre tv-programmer, sms og tekst på pcen, som nettaviser. 4 gutter sier at lesingen på fritida er knyttet til dagens aviser. Jentenes lesevaner på ungdomstrinnet er ikke så homogene som guttenes, ser det ut til. De leser også tekst på skjerm, men vanene sprer seg også over til blader, bøker, reklame osv. Elevene på 6. trinn ser ut til å være glade i å lese på senga. 8 jenter og 9 gutter forteller at de ofte leser på senga om kvelden, mens det kun er to jenter og ingen gutter på ungdomstrinnet som melder om det samme.

Hva elevene liker best å lese fremkommer i tabellen under.

Tabell 5.6. Oversikt over hva elevene liker best å lese.

Lesestoff	Jenter 6. trinn	Jenter 9. trinn	Sum Jenter	Gutter 6. trinn	Gutter 9. trinn	Sum Gutter
Faktabøker	0	0	0	2	1	3
Spennning/action Krim/mysterier	11	1	12	3	4	7
Fantasy	2	1	3	5	1	6
Drama og romantikk	4	4	8	0	0	0
Tegneserier	0	1	0	8	0	8
Bøker uavhengig av sjan- ger	6	0	6	6	2	8
Sportslitteratur	0	0	0	0	3	3
Tekst på tv	0	2	2	0	4	4

Ut i fra tabellen kan man kanskje si at det både er noen forskjeller og noen likheter i hva jenter og gutter leser. Likhetene består i at begge kjønn ser ut til å lese og da særlig innenfor sjangrene «spenning/action/krim/mysterier», men at dette gjelder noen flere jenter. Begge kjønn leser også fantasy, med svak overvekt av gutter. Men det er også noen områder som skiller seg ut. Mens det bare er jenter som oppgir at de leser litteratur innenfor sjangeren drama og romantikk, er det bare gutter som sier at de leser litteratur innenfor kategoriene faktabøker, tegneserier og sportslitteratur.

Det ser ikke ut til å være noen forskjeller mellom gutter og jenter i forhold til hvordan de vurderer egne leseferdigheter. Både blant jentene og guttene finner vi elever som vurderer egen lesekompetanse som lav, middels og dårlig.

5.5.2 Lesing i alle fag

Med innføringen av Kunnskapsløftet kom også de grunnleggende ferdighetene. Nå var det ikke lenger bare norsklæreren som hadde ansvaret for leseopplæringen, men alle lærerne (Møller, Prøitz, Rye, & Aasen, 2013). I forbindelse med denne forandringen og viktigheten av lesing som grunnleggende ferdighet spurte vi elevene om de synes de hadde fått undervisning i hva det vil si å lese i løpet av skoleåret 2012/13. Dersom det var behov for utdyping av spørsmålet brukte vi disse formuleringene:

- At lærer forklarer dere hva dere skal gjøre for å forstå teksten bedre
- At lærer forklarer ulike måter å lese teksten på
- At lærer snakker med dere på forhånd om hva teksten handler om

Elevene på ungdomstrinnet svarer at de har hatt om ulike lesestrategier som førlesing, nærlesing, skumlesing, dybdelesing og punktlesing. Men flere mener å huske dette mer fra barneskolen enn ungdomsskolen.

Mens noen av guttene på mellomtrinnet opplever at lærerne er flinke til å presentere ulike lese-måter som skumlesing, letelesing og BISON-overblikk, er det andre som mener at de ikke har hørt så mye om det eller at de ikke har behov for det. Halvparten av jentene forteller litt om hva de kan av kjennetegn på ulike sjangre og hvordan de ulike lærerne opptrer i stedet for å ramse opp ulike læringsstrategier, slik guttene gjør. Mens den andre halvparten trekker frem «page-turner» som et verktøy for å øke lesehastigheten og lese riktigere. Det er bare en av guttene på mellomtrinnet som nevner dette programmet.

5.6 Oppsummering

Analysemetoden i denne rapporten er kontrastering, det vil si at man søker etter likheter og forskjeller mellom gutter og jenter. Nå ser det ikke ut til å være betydelige forskjeller mellom gutter og jenter, men når det allikevel tyder på å være noen forskjeller på flere områder kan de til sammen påvirke elevenes læringsbetingelser ganske mye.

Om vi oppsummerer forskjellene og likhetene på 9. trinn, ser det ut til at både jenter og gutter har et forholdsvis likt syn både på at skole er viktig og hvorfor skole er viktig. Men det kan tyde på at jentene som samlet gruppe er mer positive til skolen enn det guttene er. Det kommer blant annet til syne gjennom at alle jentene bortsett fra ei har positive formuleringer om skolen, mens det kun er en av guttene som deler denne oppfatningen. Jentene beskriver seg selv som flinke, pliktoppfyllende og arbeidsomme, mens guttene betegner seg mer som lite motiverte og «bråk-makere». For guttenes del ser det ut til at det beste med skolen er venner og det sosiale samspillet, mens jentene i tillegg til venner også trekker frem læringsperspektivet. Vi finner også svake forskjeller mellom jenter og gutter når de vurderer egen arbeidsinnsats, i jentenes favør. For at skolen skal bli morsommere svarer samtlige gutter at nøkkelen ligger i praktiske arbeidsmåter. Jentene virker mer usikre på dette spørsmålet og svarene er ikke like homogene. Når vi spør om hva som er den største forskjellen mellom barneskolen og ungdomsskolen, svarer guttene at de opplever en større frihet på ungdomsskolen i og med at lærerne lar de være mer i fred, de kan spise hvor de vil osv, samtidig som de må ta mer ansvar i forhold til å skrive opp lekser osv. Jentene mener at den største forskjellen er økte krav, større arbeidsmengde og mer faglig fokus.

På 6. trinn finner vi noen av de samme tendensene som på 9. trinn, men det er også noen områder som er noe annerledes. Mens jentene på 6. trinn uttrykker skole som veldig viktig, ser det ut til at guttene modererer til ganske viktig. Litt over halvparten av jentene har positive uttalelser om det å gå på skolen, mens halvparten av guttene opplever at de kjeder seg. Bare fem av guttene har kun positive uttalelser. For at de skal få en mer positiv opplevelse av skolen fremmer de forslag om praktiske arbeidsmåter, mer variasjon i undervisningen, mindre lekser og mer fysisk aktivitet. Jentene virker mer tilfredse med skolen slik den er og har ikke så konkrete forslag som guttene til forandring. Guttene trekker frem venner og friminutt som det beste med skolen, jentene svarer venner, læring og lærerne. Når det gjelder elevenes vurdering av egen innsats tyder det på at jentene i større grad enn guttene gjør det beste de kan på skolen, mens det er flere gutter enn jenter som sier at de kunne arbeidet mer med skole.

De fleste elevene på ungdomstrinnet antyder at de har et positivt forhold til lærerne sine. Lærerne betegnes som snille og hyggelige. Elevene opplever i liten grad forskjell mellom kvinnelige og mannlige lærere, og begrunner at en god lærer har mer sammenheng med person enn kjønn. De merker heller ikke noen forskjellsbehandling. Den gode læreren beskrives av jentene og guttene på 9. trinn som snill, hyggelig og å kunne vise interesse for elevene. Vi finner heller ingen kjønnsforskjeller i beskrivelsen av den gode timen. Både gutter og jenter knytter den gode timen til kategorier som struktur i undervisningen, læring og mestring, arbeidsmåter og læreratferd.

Elevene på mellomtrinnet har også et positivt forhold til lærerne, men noen av elevene opplever litt forskjell mellom kvinnelige og mannlige lærere, i tillegg til at noen av guttene føler seg forskjellsbehandlet. Både et utvalg av jenter og gutter sier at kjønnsforskjellen mellom lærerne handler om at noen menn oppleves å ha mer kontroll i klasserommet. Over halvparten av guttene synes å ha et noe negativt forhold til enkelte kvinnelige lærere gjennom at de kjefter og er sure. Både jenter og gutter trekker frem lærerens personlige egenskaper når de skal beskrive den gode læreren. Begge kjønn er opptatt av at den gode læreren må være snill. Ingen av jentene bruker adjektiver som beskriver den gode lærerens lederkompetanse, mens 9 av guttene gjør det. Det kan derfor virke som om guttene i større grad enn jentene også knytter den gode lærerens egenskaper opp mot klasseledelse, i tillegg til personlige egenskaper. Lederegenskapene beskrives gjennom betegnelser av den gode læreren som streng, ikke sur og at han kan si i fra på en ålreit måte uten å kjeft. Når det gjelder hvordan den gode timen skal være tyder det på at gutter og jenter er samstemte i at arbeidsmåter som lek, konkurranser og spill er å foretrekke, og at det må være noe morsomt. Mens guttene i tillegg trekker frem arbeidsro og mer praktiske tilnærminger til fagene, beskriver jentene den gode timen gjennom bestemte fag.

Både jenter og gutter på begge trinn ser ut til å være tilfredse med at lærerne kommer presis til timene og at det er en tydelig oppstart på økta. Når det gjelder arbeidsro ser den ut til å variere i takt med ukedag, fag, arbeidsmåte og tidspunkt på dagen. Men den viktigste faktoren for god arbeidsro ser ut til å være læreren, ut i fra elevenes uttalelser. Det er i hovedsak guttene som skaper bråk og uro, i følge elevene.

I forhold til fag og undervisning peker resultatene i retning av at det er både forskjeller og likheter mellom jenter og gutter både i forhold til faglige interesse og hvilke arbeidsmåter man liker best. De mest populære fagene blant jentene ser ut til å være kroppsøving, kunst- og håndverk, matematikk og engelsk, mens guttene liker kroppsøving og samfunnsfag/naturfag best. Både jenter og gutter liker godt å jobbe i grupper, men da helst i blandet eller i grupper med bare jenter. På ungdomstrinnet kan det se ut til at jentene i tillegg liker individuelle arbeidsformer, mens guttene på begge trinn ser ut til å ønske mer lærerstyrte arbeidsformer.

Når det gjelder lesing ser det ut til at alle elever leser i en eller annen form, men at jenter leser mer enn gutter, og at de uttrykker en større glede og interesse for lesing. Mens guttene på 9. trinn i hovedsak leser tekst på skjerm, fordeler jentenes lesevaner seg over et bredere spekter. De forteller at de leser bøker og blader i tillegg til tekst på skjerm. På 6. trinn ser det ikke ut til at lesevanene er så forskjellige mellom gutter og jenter. Mange av elevene sier blant annet at de ofte leser på senga. Når det gjelder hva de leser liker begge kjønn lesestoff innenfor sjangrene spenning/action/krim/mysterier, men det er bare jenter som oppgir at de leser romantiske tekster og bare gutter som sier at de leser tegneserier og sportslitteratur.

Selv om det ikke er store kontraster å spore mellom gutter og jenter er det allikevel tendenser som peker i retning av at jentene har et mer positivt syn på skole enn guttene, de har et større læringsfokus og ser ut til å innrette seg atferdsmessig på en bedre måte enn guttene gjennom at de er arbeidsomme og pliktoppfyllende. Guttene ser i større grad ut til å kjede seg i timene og utøve mer forstyrrende atferd.

6. Pedagogiske konsekvenser av ulike stemmer

Gjennom presentasjonen av datamaterialet i denne rapporten pekes det på både likheter og forskjeller mellom jenter og gutter. Vi finner også forskjeller mellom jentene og mellom guttene. I dette kapitlet er fokuset knyttet til de forskjellene man finner mellom gutter og jenter i datamaterialet. På bakgrunn av at det er overvekt av gutter som underpresterer i dagens skole, både nasjonalt og internasjonalt, er det flere studier og utviklingsprosjekter som har søkt kunnskap om hvordan man kan skape en bedre undervisning for gutter. I dette kapitlet vil vi forsøke å knytte noen av disse studiene opp mot funnene i egen studie og peke på mulige pedagogiske konsekvenser.

Nå er det ikke slik at vi gjennom denne studien kan si at funnene gjelder for alle jenter og gutter, verken i Vardal ungdomsskolekrets eller nasjonalt. Generaliserbarhet av kvalitative studier er et diskusjonstema i og med at utvalget som oftest er lite. Det stilles spørsmål som i hvilken grad resultatene primært er av lokal interesse og i hvilken grad de kan overføres til andre kontekster (Kvale & Brinkmann, 2012).

Noen av funnene i studien vil løftes frem, analyseres og ses i lys av tidligere studier. På den måten kan man si at man benytter analytisk generalisering. Analytisk generalisering handler om i hvilken grad funnene fra en undersøkelse kan være relevante og brukes som en slags veiviser for hva som kan skje i en annen situasjon. Det krever både at forskeren argumenterer godt og at leseren gjenkjenner beskrivelsene (Kvale & Brinkmann, 2012).

Både jentene og guttene i datamaterialet gir inntrykk av å finne seg godt til rette på skolens sosiale arena, selv om aktivitetene i friminuttene for jenter og gutter fortoner seg noe forskjellig. De opplever at de har noen å være sammen med, enten det i hovedsak er medelever av samme kjønn eller blandede grupper. De liker å arbeide med skolefagene i grupper og opplever klassemiljøet i hovedsak som godt. Men på den faglige arenaen ser det ut til at guttene har noe mer vanskeligheter å finne seg til rette enn det jentene har. Hovedforskjellene mellom gutter og jenter i denne rapporten er knyttet til å finne seg til rette på den faglige arenaen og opplevelsen og betydningen av den autoritative læreren.

6.1 Å finne seg til rette på den faglige arenaen

Både denne studien og andre studier viser til at gutter har noe større vansker med å finne seg til rette på den faglige arenaen enn jentene. I Danmark har man iverksatt et prosjekt for gutter i alderen 13–15 år som klarer seg dårlig i skolen. I løpet av juli måned 2013 var det samlet 100 elever og 15 voksne på en 3 ukers sommercamp, som kalles «Drenge akademiet». Undervisningen ble tilrettelagt slik at elevene kunne lære i eget tempo og på egne premisser ved hjelp av blant annet digitale hjelpemidler, lærerne vurderte både elevenes læring og egen undervisning kontinuerlig, det ble kommunisert tydelige krav og forventninger og opplæringen hadde hyppige innslag av fysisk aktivitet, samt praktiske og konkrete oppgaver. Resultatene for disse guttene etter 3 uker med 6 undervisningstimer hver dag, viser at de har tatt igjen 2 år i rettskrivning og 3 år i lesing og matematikk (Heckmann, 2013). I dette kapitlet vil flere elementer fra denne undersøkelsen trekkes frem.

6.1.1 Frihet fremfor ansvar, faglige krav og økt arbeidsinnsats

Et eksempel på at jentene ser ut til å finne seg bedre til rette på den faglige arenaen kan knyttes til de ulike oppfatningene av hva som er den største forskjellen mellom barneskolen og ungdomsskolen. Mens jentene fremhever økt ansvar og arbeidsmengde, samt større faglige krav, sier gutta at de har fått en større grad av frihet. Det samme finner Aasebø (2012b) i sin studie på spørsmål til elevene om forskjeller mellom overgangen fra ungdomsskole til videregående opplæring. Det kan være flere grunner til at jenter og gutter opplever overgangen så forskjellig. En forklaring kan være at det stilles større krav til jenter om ansvar og selvstendighet enn til gutter (Younger, Warrington, & Williams, 1999), eller at lærere generelt har lavere forventninger til gutter enn til jenter, særlig i forhold til evnen til innlevelse og selvrefleksjon (Staunæs, 2004).

En annen tilnærming kan være at gutter prøver å fremstå som modne gjennom å markere og demonstrere at lærerne ikke styrer dem like mye lenger. De fremhever en begynnende løsrivelse fra den tradisjonelle asymetriske lærer-elev-relasjonen. *Den markeringen av frihet fra voksenkontroll som dominerer guttenes ungdomsidentitet bidrar selvfølgelig også til å sette standarden på guttenes faglige innsats* (Aasebø, 2012b, s. 488). Guttenes faglige innsats kjennetegnes av en instrumentell holdning til læring. I det ligger det at de prioriterer det som har direkte betydning for karakterene, og arbeidsinnsatsen preges av en lystbetont stil, skippertak og lettvinde løsninger. Dette trenger ikke nødvendigvis å gå utover de faglig sterke guttenes karakterer, men de faglige svake vil mest sannsynlig være mindre mottakelige for lærerens støtte og hjelp, og selv i mindre grad ta initiativ til lærerstøtte (Aasebø, 2012b). Gjennom intervjuene er det ikke noe belegg for å si at guttene vi snakket med har en instrumentell holdning til læring. Men det vil allikevel være nyttig for lærerne å være bevisst på at slike holdninger oftere foreligger hos gutter enn hos jenter.

Det kan være fristende å stille spørsmålet om guttenes opplevelse av økt frihet i ungdomsskolen er et uttrykk for at de ikke ser eller forstår de implisitte kravene og forventningene som ligger i ungdomsskolen? Tydelige krav og høye forventninger til alle elever er en forutsetning dersom elevene skal få realisert sitt læringspotensiale (R.J. Marzano, 2009). I rapporten «Kjennetegn på

skoler med små kjønnsforskjeller» (Nordahl, et al., 2011) fant man at jenter ser ut til å være flinke til å dekode lærerne og levere det lærerne implisitt ber om, mens gutter trenger at forventningene uttrykkes eksplisitt om de skal forstå hva lærerne ønsker.

Videre er det viktig å ha tydelige og konkrete mål, i tillegg til å vise hensikten med læringsaktiviteten. «Drenge akademiet» jobbet etter mange prinsipper, der ett av dem var knyttet til mål og vurdering. For å tydeliggjøre målene for elevene utarbeidet lærerne undervisningsmål der alle startet med «Jeg kan...» og konkrete og differensierte læringsmål. Videre var det stort fokus på feedback i undervisningen (Heckmann, 2013). Elevene må under hele læringsprosessen vite hvor de skal (mestringsmålet), hvor de til enhver tid er (tilbakemelding) og hvordan de skal komme videre (fremovermelding) gjennom å anvende ulike læringsstrategier (Hattie, 2013a). *Det er ikke tilstrekkelig bare å fortelle en elev hva de har gjort feil – misoppfatninger må forklares og forbedringer for fremtidig arbeid må bli foreslått* (Hattie, 2013a, s. 189). I intervjudataene var begrepet fremovermeldinger ukjente for de fleste. Det betyr ikke at lærerne ikke gir fremovermeldinger, men man kan jo spørre seg om de kommuniseres tydelig nok?

I tillegg til at elevene på «Drenge akademiet» ble vurdert av læreren, var det også satt i system at guttene vurderte både lærerens undervisning og sin egen læring, gjennom blant annet bruk av metoden Learning Rating Scale (LRS). Det er en metode som man gjennom å lage en analog skala raskt kan få en tilbakemelding på i hvilken grad elevene lærer noe. Guttene skulle ut i fra denne skalaen vurdere (Heckmann, 2013, s. 72):

- Hvorvidt de lærte noe
- Hvordan de hadde det sosialt
- Om undervisningen og de metodene som ble brukt passet dem
- Om forventningene som ble stilt var høye nok

I tilknytning til denne vurderingen ble også guttene testet både før, underveis og etter, slik at man kunne følge elevenes læring. Slik ble den synlig både for lærerne og for elevene selv. *Det, at læringen blev synlig, virkede for mange av drengene motivationsfremmende. Der var fokus på konkurrence – ikke mod hinanden men mod sig selv, og de kunne hele tiden se, at de var på vej frem* (Heckmann, 2013, s. 73). Konkurransorientering er det flere av guttene i datamaterialet vårt som etterspør.

Det å se læring gjennom elevenes øyne og lete etter synlig bevis for læring er en av de viktigste aktivitetene en lærer kan gjøre. Nøkkelfaktoren vil være å ha lærere med tenkemåter som gjør at de hele tiden er opptatt av å se hvilken innflytelse de selv har på elevene, slik at de kan endre, forbedre eller fortsette med læringsaktivitetene (Hattie, 2013a).

6.1.2 Sammenhengen mellom den sosiale og den faglige arenaen

Jentene på begge trinn virker mer positivt orientert i forhold til skolen og den faglige arenaen enn guttene gjør, blant annet gjennom et mer begeistret vokabular når de skal beskrive hva de syns om å gå på skolen. På 9. trinn er det ingen av guttene som uttrykker direkte misnøye, men de uttrykker ikke like stor begeistring som de fleste av jentene. Gjennom beskrivelsen av seg selv som elever tyder det på at de er mindre motiverte for skole og at flere sier de er elever som bråker litt i timene. Jentene karakteriserer seg selv mer som flinke, arbeidssomme og pliktoppfyllende. På 6. trinnet sier halvparten av guttene at de kjeder seg på skolen. Videre ser det også ut til at jentene har en større arbeidsinnsats enn guttene i og med at det er flest jenter som sier at de gjør så godt de kan og flest gutter som sier at de kunne jobbet mer med skolen.

Det er mange måter å forstå dette på. En forklaring kan være at disse guttene kan ha utviklet en form for «antiskolekultur», der det verken er tøft eller mandig å være flink på skolen (Björnsson, 2005). Gjennom intervjuene vektlegger guttene vennskap og friminuttene som det beste ved å gå på skolen. Begge elementene kan sies å inngå i den sosiale arenaen. Dersom det sosiale betraktes som viktigere enn det faglige, kan det være at noen gutter vil være redde for å tape sin sosiale status ved å fremstå som skoleflinke eller uttrykke at de liker å gå på skolen for å lære. Som en forlengelse av dette er det særlig når en elev opplever å mislykkes det er viktig å vise at man ikke har anstrengt seg. Forstyrrelser i undervisningen, passivitet osv kan dermed være et forsvar mot de sosiale og personlige konsekvensene som mislykkete skoleprestasjoner har. «Antiskolekulturen» kan derfor sies å være en kombinasjon av redselen for å mislykkes skolefaglig og redselen for å mislykkes sosialt. Man jobber for å finne balansen mellom å være venn og å være elev (Jackson, 2006). For enkelte gutter som følger noen bestemte mannsidealer, er denne konflikten sterkere enn for andre (Bredesen 2004). I forlengelsen av dette kan guttenes handlinger i form av forstyrrelser og tull i timene forstås som en rasjonell handling der målet er å unngå frykten for å mislykkes. Derfor er det viktig for læreren å forstå elevene som aktører.

Dette kan også ses i lys av teorien om forventning om mestring. Forventning om mestring kan defineres som kapasiteten man oppfatter at man har til å lære eller til å utføre handlinger (R. J. Marzano, Pickering, & Heflebower, 2011). Det er to modeller som kan knyttes til forventning om mestring. Den ene handler om at læring ses i forhold til egen kapasitet og evner, mens i den andre vil læring avhenge av elevenes egen innsats. I intervjuene kom det frem at guttenes arbeidsinnsats er lavere enn jentenes. Hvordan skal man jobbe for å øke guttenes egeninnsats? I følge Manger (2012) er den viktigste kilden til forventning om mestring autentiske mestringsopplevelser. I skolen handler dette om å gi elevene ekte og reelle opplevelser av mestring innenfor både det faglige og det sosiale området. Det vil også være viktig å ta hensyn til eventuelle biologiske forskjeller. Dersom det er slik at gutter har vanskeligere enn jenter for å ta ansvar for egen læring, pga forskjeller i hjernen, vil jentene profitere mer på slike arbeidsformer enn guttene, og dermed også oppleve mer mestring.

Jentene i datamaterialet fremmer både venner og læring som to viktige elementer ved skolen. På den måten inkluderes både den faglige og sosiale arenaen for mange av jentenes del. Skolens faglige og sosiale arena er knyttet til hverandre (Nordahl, 2010). Det sosiale klassemiljøet kan

ha både negativ og positiv innflytelse på den faglige læringen. I alle klasser vil det utvikle seg normer for hva som er viktig, hva slags arbeidsinnsats som forventes, hvordan man forholder seg til hverandre osv (Hattie, 2013b). For å motvirke utvikling av en eventuell anti-skolekultur kan man jobbe for å etablere en elevkultur som støtter læring og som syns det er attraktivt å utføre skolearbeid. Slike elevkulturer vil bidra positivt til faglig læring (Hattie, 2009).

6.1.3 En myte at gutter ikke leser?

Gjennom intervjuene fra Vardal ungdomsskolekrets kommer det frem at både jenter og gutter liker å lese litteratur innenfor sjangrene spenning/action/fantasy. Mens bare gutter sier at de leser tegneserier og sportslitteratur, er det bare jenter som sier at de leser romantiske tekster. Det tyder på at gutter og jenter har både like og ulike interesseområder innenfor litteratur. Er skolen flinke nok til å imøtekomme elevenes leseinteresser i ordinær undervisning? Hvilke tekster anerkjennes? Som en del av leseundervisningen er det viktig å sørge for at elevene daglig møter varierte utvalg av tekster, både skjønnlitterære og faglitterære. Både blader, bøker, aviser, brosjyrer, utklipp og digitale tekster kan bidra til å belyse temaet i læreboka på ulike måter (Monsen, 2013).

Videre sier jentene i datamaterialet at de leser mer enn guttene. Men det er ikke sikkert at det er slik. I Kverndokkens (2013) studie viste det seg at gutter definerte lesing som lesing av bøker. Mange trodde de ikke var lesere fordi de leste andre ting enn det de opplevde at skolen definerte som lesing. Det kan derfor se ut til at det har blitt en etablert sannhet at gutter ikke leser. Men gutter leser både avanserte engelske nettsider når de søker informasjon om favorittklubbene sine, de leser seg inn i ulike spillmanualer osv. Dette viser at gutter har en multimodal kompetanse som skolene bør utnytte i sterkere grad, i tillegg til å bruke mer autentiske tekster hvor gutter kan definere seg og kjenne seg igjen (Kverndokken, 2013).

Lærere bør i større grad etterspørre elevers lesehistorie fremfor bare å se på testresultatene, sier Kverndokken (2013). I tillegg er det viktig at lærere, foreldre og skolebiblioteket spiller på samme lag. Lærerne må ta ansvar for å utvikle leseferdighetene, hjemmet må skaffe gode lesemodeller, mens skolebiblioteket må sørge for å ha nok litteratur på tvers av interessefelt (Barwell, 2012).

Noen skoler i Skien kommune har hatt som mål å motivere gutter i 6. og 7. klasse til å lese. De har skrevet en artikkel i boka «Gutter og lesing» der de blant annet beskriver hvordan de i starten av prosjektet kartla elevenes lesehistorier for å bli kjent med den enkeltes interesseområder og lesenivå, og for å kunne sette individuelle mål for leseutviklingen. Videre viser de til ulike tiltak som ble iverksatt, som bokkafe, faddergrupper, bruk av digitale medier osv og hvordan de hele vegen har evaluert både tiltakene og elevenes leseutvikling (Bratheim, Buvik, Finvold, Heddejord, & Høy, 2013).

6.1.4 Å knytte kunnskap til handling

Det er noe urovekkende at så få av guttene i intervjuene trekker frem kjernefagene engelsk, matematikk og norsk som de fagene de liker best. Mens jentene liker matematikk (11 stk), engelsk (10 stk) og norsk (4 stk) som ett av de beste fagene, er det ingen gutter som liker norsk, bare 2 sier engelsk og 3 mener matematikk. Flertallet av guttene sier at kroppsøving og naturfag/samfunnsfag er de beste fagene fordi de opplever variasjon i fagene, aktivitet og produktivitet gjennom at de får brukt kroppen, lager ting, i tillegg til at det er lite repetisjon.

For de guttene som uttrykker at de kjeder seg vil det være viktig for lærerne å få dem til å sette ord på hvorfor de kjeder seg. Når vi som forskere gjorde det, og spurte i tillegg om hva skolen kunne gjøre, fikk vi gjennomtenkte og reflekterte svar tilbake. For at skolen skal bli et bedre sted å være har guttene forslag om mer praktiske arbeidsmåter som forsøk, praktiske matematikkøvelser (måling, uteaktiviteter osv), diskusjoner og mer autentiske aktiviteter. Både gutter og jenter på den ene barneskolen syns eksempelvis de lærte mye av å gjøre om klasserommet til en rettsal og innta de ulike rollene der. Mens begge kjønn på ungdomstrinnet fortalte om gode opplevelser fra Energisenteret. Funnene støttes blant annet av Norfynsundersøgelsen (Rahbek, 2013) som finner at gutter foretrekker praktiske og teknologiske undervisningsformer der de har materiale i hendene og skal finne løsninger, i tillegg til utendørsundervisning.

Det kan se ut til at gutter profitterer på undervisningsformer og arbeidsmåter som inneholder elementer av fysisk aktivitet og konkurranse, og som ivaretar behovet for posisjonering, hierarkisk plassering og status (Egelund, 2013). For å imøtekomme de praktisk-orienterte guttene kan man prøve å integrere praktiske aktiviteter i så mange fag som mulig. Det handler om å kunne bygge modeller, produsere noe, lage noe, anvende prinsipper fra verkstedpedagogikken, skape autentiske situasjoner osv. (Laursen, 2013). Konkurranser er en viktig del av gutters sosiale liv, de er både motiverende og en drivkraft for læring. I skolen har konkurranseperspektivet vært litt tabubelagt fordi man ikke ønsker å skape vinnere og tapere, men det er mange måter å arbeide med konkurranse på i et inkluderende perspektiv (Rahbek, 2013). Videre ser det ut til at noen elever profitterer på å få mer bevegelse inn i undervisningen, og da særlig gutter. Fysisk aktivitet ser ut til å ha god effekt på kognitive funksjoner, læring og trivsel (Rahbek, 2013). En annen studie viser til at bruk av ikt kan bidra til at gutter viser større engasjement og deltar mer aktivt i undervisningen (Kudahl, 2011). Både engelske (Lindsay & Muijs, 2006) og danske (Laursen, 2010) skoler har erfart at dersom gutter opplever suksess og mestring vil det øke selvtilliten deres som igjen gir effekt for de teoretiske aktivitetene.

For at flere gutter skal kunne finne seg til rette også på den faglige arenaen kan det altså synes som om lærerne kan dra fordeler av å forbedre kvaliteten på undervisningen og særlig imøtekomme behovene til de praktisk-orienterte elevene (Laursen, 2013). Innholdet i undervisningen må romme muligheter for at både jenter og gutter skal kunne identifisere seg (Egelund, 2013). Vi finner støtte for praktiske undervisningsformer blant annet hos Dewey som opponerte mot en undervisningskultur preget av ro, taushet og passiv mottak av kunnskap, enten gjennom

tekst eller gjennom lærerens ord. Han mener at læring i stor grad henger sammen med kroppslig aktivitet, og at man derfor ikke må betrakte forholdet mellom praksis og teori som to motpoler, men heller se dem som et samspill (Jordet, 2010).

I rapporten «Praksisutbytte?: Kunnskapsoversikt over ungdoms utbytte av praksis i opplæringen», finner man lite evidens for at praktiske undervisningsformer har effekt på elevenes læring. Men i denne rapporten defineres praktiske undervisningsformer som *en type undervisning eller arbeidsform som læreren benytter seg av for å gi eleven(e) anledning til å knytte kunnskap til handling på andre måter enn vi forbinder med tradisjonell undervisning, og der arbeidsmåten kan identifiseres som et element som introduseres i tillegg til ordinær undervisning*. (Caspersen, Wiborg, & Lødding, 2011, s. 27). Denne forståelsen innebærer at dette skal være noe mer enn lærerens vanlige arbeid, mens studiene det er vist til ellers i dette kapitlet mer kan knyttes til praktiske tilnærminger som en variasjon i lærerens vanlige arbeid. Når man skal dra inn praktiske elementer i undervisningen er det uansett viktig at man ikke gjør det for aktivitetens skyld, men at kunnskap skal knyttes til handling.

Undervisning kjennetegnes av stor kompleksitet. Uavhengig av hvilke undervisningsformer man legger til rette for, enten de er av praktisk eller teoretisk art, er det viktig at man som lærer nøye planlegger hva som skal læres, hvordan elevene skal tilegne seg kunnskapene og hvordan man skal undersøke hva elevene lærer underveis. Dette krever lærere som er gode klasseledere.

6.2 Den autoritative klasselederen

Klasseledelse henger nært sammen med undervisning, i og med at man kan si at klasseledelse handler om å skape gode betingelser for læring, både faglig og sosialt (Hattie, 2009). Den autoritative klasselederen kjennetegnes av både å ha kontroll og varme i klasserommet (Dever & Karabenick, 2011). Kontrolldimensjonen kjennetegnes av struktur og proaktiv atferd, mens varmedimensjonen er knyttet til lærerens relasjonelle kompetanse. Vi skal se litt nærmere på de to dimensjonene og knytte dem opp mot elevenes opplevelser.

6.2.1 Struktur og proaktivitet

En autoritativ klasseleder kjennetegnes blant annet gjennom å være proaktiv. Det innebærer at man ligger i forkant og kan gjøre eventuelle korrigeringer underveis. En reaktiv leder vil derimot måtte bruke mye av tiden på å korrigere negativ atferd som har utviklet seg i løpet av timen, noe som lett medfører bruk av negative tilbakemeldinger (Morgan, 1988). En skoleklasse kan betraktes som et sosialt system preget av kompleksitet der det skjer mange ting samtidig på læringsarenaene (Doyle, 2006). Det å være klasseleder innebærer å kunne forstå dynamikken i disse sosiale systemene og interaksjonene for så å handle riktig i forhold til det som skjer.

Elevene i datamaterialet er opptatt av at den gode timen blant annet kjennetegnes av arbeidsro. Dette underbygges av guttenes beskrivelse av den gode læreren der 9 av guttene på mellomtrinnet nevner ulike former for lederevner. Videre sier 9 av jentene, men bare 2 av guttene, at de liker individuelle arbeidsformer. Dersom jenter i tillegg er flinkere enn gutter til å skape struktur og planlegge egen læring pga. biologiske forskjeller, kan dette være et uttrykk for at guttene har behov for en tydeligere klasseledelse enn det jentene har.

Skoler med små kjønnsforskjeller ser ut til å ha klasseledere som skaper forutsigbarhet, gir klare beskjeder om hva som skal foregå og har høye forventninger til alle elever (Nordahl, et al., 2011). I tillegg til den strukturelle delen er det like viktig å anerkjenne elevene, vise interesse og forsøke å skape et godt forhold dersom man skal være en god klasseleder.

6.2.2 Relasjoner mellom lærer og elev

I intervjudataene ser det ut til at de fleste elevene i hovedsak omtaler lærerne sine som flinke og greie, men på 6. trinnet er det noen som trekker frem negative opplevelser med enkeltlærere. Det er et flertall av gutter som kommuniserer at de har disse virkelighetsoppfatningene. De sier at noen av lærerne er sinte, for strenge og kjefter. Ofte kjefter de også på feil personer. Seks av de 18 guttene på 6. trinn opplever også at lærerne favoriserer jentene. Disse opplevelsene støttes av andre studier som viser til samme resultater. Gutter opplever at jentene blir favorisert gjennom at lærerne er mer positivt innstilt til jentene og at de gir dem mer positiv oppmerksomhet (Adler, Kless, & Adler, 1992). De formidler erfaringer om at de lettere enn jentene får skylden for ting og at lærere snakker til dem på en sur måte (Rahbek, 2013). Videre er det godt dokumentert at jenter har bedre relasjoner til lærerne sine enn gutter (Pianta, 2001). Det samme ser ut til å gjelde for lærerne når de skal vurdere relasjonen til sine elever. Både kvinnelige og mannlige lærere opplever en bedre relasjon til jenter enn til gutter (Drugli, 2011).

En norsk studie finner at lærere har best relasjon med elever som viser god arbeidsinnsats, trivsel og læring (Drugli, 2011). Resultatene fra vår studie antyder at jenter har lettere for å finne seg til rette på skolens faglige arena, gjennom at de blant annet viser mer positive holdninger til skole og uttrykker at de har en bedre arbeidsinnsats. Kanskje kan nettopp dette være en av forklaringene på at gutter opplever en dårligere relasjon til lærerne enn det jentene gjør? Videre sier elleve av guttene på mellomtrinnet i intervjuene at de opplever at noen av de kvinnelige lærerne kjefter mer og blir fortere sure, enn det menn gjør. Disse funnene kan synes å bekreftes av den norske studien som finner at kvinnelige lærere reduserer relasjonskvaliteten til guttene fra småskoletrinnet til mellomtrinnet, og at det samme skjer for mannlige lærere, men da i forhold til jentene (Drugli, 2011).

Hvorfor det er slik kan man diskutere, men man kan jo stille spørsmål om lærere har god nok kunnskap om hvordan det er å være det motsatte kjønn og hva det innebærer? Vet vi nok om kjønnenes sosialiseringprosesser? Eksempelvis skriver Overå (2013) i sin avhandling at gutters samhandlingsmønster kjennetegnes av at de organiserer seg i et hierarki med klar rangordning og rolledifferensiering med hensyn til lederskap. Når man betrakter denne samhandlingen kan

noen oppfatte det som tegn på aggressivitet, mens forskeren selv opplevde det mer som en leken og kameratslig kontaktform. For guttene er denne samhandlingsformen helt naturlig, og dersom en lærer oppfatter dette som aggressivitet og dermed griper inn, vil de berørte guttene oppleve dette som mangel på anerkjennelse. Et viktig virkemiddel i etableringen av gode relasjoner er nettopp anerkjennelse. Det handler om at man interesserer seg for elevene som mennesker, prøver å forstå dem, at man er opptatt av å få gode samtaler med dem, gi positive tilbakemeldinger og respektere dem. Opplevelsen av anerkjennelse er noe gutter ser ut til å dra nytte av i skolen (Nordahl, et al., 2011). Det dreier seg om at læreren går inn i elevenes verden og interesserer seg for den.

Kvaliteten på relasjonen elevene opplever til sine lærere vil være av betydning for alle elever, men vil ha aller mest å si for de elevgruppene som av ulike grunner strever på skolen (Bru, 2011). Positive lærer-elev-relasjoner ser ut til å kunne fungere som en beskyttelsesfaktor for elever med atferdsvansker (Drugli, 2011). Studier viser at elever har en bedre arbeidsinnsats og lærer mer når de er sammen med lærere de liker, i tillegg til at atferdsproblematikk reduseres (Baker, 2006). I motsatt fall vil dårlige relasjoner ha stor negativ innflytelse på elevenes utvikling på både kort og lang sikt. Videre ser det også ut til at negative dimensjoner er mer stabile enn positive (Hamre & Pianta, 2001). I følge Pianta som har jobbet mye med relasjoner mellom elever og lærere, er det vanlig at ca 75 % av alle elever har et godt eller rimelig godt forhold til lærerne sine, mens 25 % av elevene har et såpass dårlig forhold til læreren at det er nødvendig å iverksette tiltak, og det raskt. *Ved å satse målbevisst på å fremme gode relasjoner mellom lærere og elever, kan det være at flere barn vil finne seg godt til rette på skolen både faglig og sosialt, og grunnlaget for at færre skal velge å droppe ut av skolen kan bli lagt* (Drugli, 2011, s. 30).

Undervisningspraksisen til den autoritative læreren kjennetegnes av at man på den ene siden arbeider med relasjonene til elevene, viser interesse og anerkjennelse, og på den andre siden nøye planlegger et undervisningsforløp som er forutsigbart for elevene, der de til en hver tid vet hva de skal lære, hva de skal gjøre for å lære og vurdere hva de har lært. Den autoritative klasselederen vil også hele veien vurdere elevenes læring opp mot egen undervisning.

7. Avslutning

Gjennom denne rapporten er det forsøkt å formidle et utvalg elevstemmer i Vardal ungdomsskolelekrets. De vil ikke kunne representere alle stemmene i ungdomsskolelekretsen, men vil allikevel være et viktig bidrag for å kunne ivareta elevperspektivet. For at lærere best skal kunne legge til rette for læring og bidra til å redusere negative læringsperspektiver er det avgjørende at de får kunnskap om elevenes erfaringer og oppfatninger (Nordahl, 2010).

Innenfor noen områder har elevenes stemmer vært så å si synkrone, mens på andre områder har de vært mangfoldige. Gutter og jenter ser ut til å dele noen opplevelser, men det tyder også på at de opplever skolehverdagen forskjellig på noen områder. På ungdomstrinnet uttrykker både gutter og jenter at skole er viktig. De har et positivt forhold til lærerne sine, de merker ingen forskjell på kvinnelige og mannlige lærere og de opplever heller ikke at lærerne forskjellsbehandler jenter og gutter. Både jenter og gutter definerer den gode timen innenfor kategorier som struktur, læring, mestring, arbeidsmåter og læreratferd på ungdomstrinnet. På mellomtrinnet er det få likheter å spore mellom gutter og jenter.

Det er forskjellene mellom jentene og guttenes stemmer som er gitt mest plass i denne rapporten. Det har blant annet kommet frem både gjennom intervjuene av elevene på 6. trinn og 9. trinn at jenter og gutter har ulike oppfatninger av skolens faglige arena, hva slags syn de har på skole og hvilken interesse de har for lesing. På mellomtrinnet kan det også virke som om flere av gutta har et noe mer anstrengt forhold til enkeltlærere enn det jentene har. Hovedkonklusjonen i rapporten er at det ser ut til at jentene i større grad enn guttene finner seg til rette på den faglige arenaen.

Om vi skal gå tilbake til de ulike forklaringsmodellene for kjønnsforskjeller, vil den fysiologiske forklaringen trekke frem kjønnsforskjeller i hjernens struktur og funksjon som viktige årsaker til at jenter og gutter lærer på ulike måter (Gurian 2001). Den kulturelle forklaringen vil vektlegge at det ikke er kjønnet i seg selv, men samfunnet rundt som skaper forskjellene (Bertelsen og Christensen 2007). For skolen er det viktig at man tar hensyn til begge forklaringsmodellene. Dersom man utelukker en av retningene vil man hindre mulighet til å kunne se sammenhengen mellom dem, derfor kan de med fordel la seg utfordre av hverandres poenger (Bertelsen og Christensen 2007). For den pedagogiske praksisen betyr det at skolen både skal ta hensyn til mulige biologiske forskjeller og de sosialt skapte forskjellene. Det vil også være av betydning at man har en reflektert holdning til om lærerne selv er med på å opprettholde eller forsterke kjønnsforskjellene som eventuelt eksisterer i sin klasse eller på sin skole.

Underveis i rapporten er det forsøkt å peke på mulige pedagogiske konsekvenser av elevenes ulike stemmer. Når mange skoler i Norge har store forskjeller i læringsutbyttet mellom gutter og jenter, kan det ha sammenheng med at mange skoler ikke nødvendigvis driver en forskningsbasert undervisning gjennom å anvende de prinsippene dagens forskning vektlegger som mest sentrale for elevers læring (Nordahl & Dobson, 2009). Lærere bør som profesjonsgruppe kjennetegnes ved at de har god kunnskap om og ferdigheter relatert til hva som virker (Levin, 2008). De pedagogiske prinsippene som er belyst i denne rapporten er i hovedsak prinsipper den nyeste forskningen mener har effekt for alle elever. Læreren skal være en tydelig klasseleder med høye forventninger og tydelige krav til alle elevene, inngå i positive relasjoner med sine elever og lete etter læringsbevis i hele læringsprosessen og kunne vise elevene ulike læringsstrategier de kan benytte (Hattie, 2013a, 2013b; Helmke, 2013; Nordenbo, 2008).

Dersom disse grunnleggende pedagogiske elementene er på plass, kan det i tillegg se ut til å være nyttig for guttene at kunnskapen knyttes til handling gjennom å variere undervisningen med innslag av digitale verktøy, praktiske og autentiske oppgaver. Det handler om konkurranserelaterte elementer, forsøk, problembasert løsning, fysisk aktivitet osv. I forbindelse med leseopplæringen viser Kverndokken (2013) til at gutter leser, men at de ikke alltid leser det de voksne vil. Det vil derfor være viktig å gå inn i elevenes lesehistorier for å finne ut hva de liker å lese, slik at elevene kan identifisere seg med og interessere seg for skoletekstene.

På bakgrunn av denne kunnskapen vil det være avgjørende at lærere er oppmerksomme på *at der er aktiviteter, emner, arbeidsformer, organiseringer og materialer, der tilgodeser både en typisk pigekultur, og ikke som tilfældet nu, at det primært er pigekulturen, der nyder fremme* (Egelund, 2013, s. 15).

Disse prinsippene vil mest sannsynligvis ikke bare komme guttene til gode, men begge kjønn. Konklusjonen på rapporten «Kjennetegn på skoler med små kjønnsforskjeller» (Nordahl, et al., 2011) var at skolene ikke la opp til store kjønns spesifikke tiltak, men at skolene hadde en god grunnleggende allmennpedagogikk. Gode grunnleggende allmennpedagogiske kunnskaper som evnen til å lede klasser, etablere gode relasjoner, fag- og fagdidaktisk kompetanse, er ikke medfødte egenskaper som ikke kan gjøres noe med. I følge blant annet Thomas Nordahl (2010) er dette ferdigheter som kan utvikles, påvirkes og læres.

Litteraturliste

- Aasebø, T. S. (2012a). *Kunnskapsforhandlinger i klasserommet*. Bergen: Fagbokforl.
- Aasebø, T. S. (2012b). «Litt forskjell på hvordan folk tar ansvar da»: veier til voksenhet i en pedagogisk kontekst. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 6.
- Aasen, A. M. (2011). Gutters situasjon i skolen – noe skolen kan påvirke? *Paideia*, 2011–01.
- Aasen, A. M. & Søby, K. E. (2011). «Vi ser at det fungerer»: en kvalitativ og kvantitativ evaluering av arbeidet med LP-modellen 2008–2010 (LP3) (Vol. nr. 5–2011). Elverum: Høgskolen.
- Adler, P. A., Kless, S. J. & Adler, P. (1992). Socialization to Gender Roles: Popularity among Elementary School Boys and Girls. *Sociology of Education*, 65, 169–187.
- Andenæs, A. (2000). Generalisering: Om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse. I H. Haavind (Red.), *Kjønn og fortolkende metode: metodiske muligheter i kvalitativ forskning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Arnot, M., David, M. E. & Weiner, G. (1999). *Closing the gender gap: postwar education and social change*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Baker, J. A. (2006). Contributions og teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44, 211–229.
- Bakken, A. (2008). *Er det skolens skyld?: en kunnskapsoversikt om skolens bidrag til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner* (Vol. 4/2008). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Bakken, A. & Elstad, J. I. (2012). *For store forventninger?: kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer* (Vol. nr. 7/12). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Barwell, G. (2012). *Boys Reading Commission*. Lokalisert på URL| doi:DOI

- Björnsson, m. (2005). *Kön och skolframgång: tolkningar och perspektiv*. Stocholm: Myndigheten for skolutveckling.
- Bratheim, S., Buvik, T., Finvold, I., Heddejord, S. & Høy, K. (2013). Å motivere gutter for lesing – rapport fra to prosjektarbeid i Skien. I K. Kverndokken (Red.), *Gutter og lesing*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Brophy, J. (2006). History on research on classroom management. I C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Red.), *Handbook of classroom management*. USA: Lawrence Erlbaum Assosiate Inc.
- Bru, E. (2011). *Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever* (s. 17–36). Oslo: Universitetsforl.
- Butler, J. (2006). *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Caspersen, J., Wiborg, Ø. & Lødding, B. (2011). *Praksisutbytte?: kunnskapsoversikt om ungdoms utbytte av praksis i opplæringen* (Vol. 2011/6). Oslo: NIFU.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. Los Angeles: Sage.
- Dale, E. L. (2010). *Kunnskapsløftet: på vei mot felles kvalitetsansvar?* Oslo: Universitetsforl.
- Daugaard, L. M. & Johansen, M. B. (2013). Dreng og læsning: En selvfølgelighedsfotølling. *Tidsskrift for læreruddannelse og skole*, 33, 41–51.
- Dever, B. V. & Karabenick, S. A. (2011). Is authoritative teaching beneficial for all students? A multi-level model of the effects of teaching style on interest and achievement. *School Psychology Quarterly*, 26, 131–144.
- Doyle, W. (2006). Ecological approaches to classroom management. I C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Red.), *Handbook of classroom management*. USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Drugli, M. B. (2011). Kvalitet på lærer-elev-relasjonen i norsk grunnskole. *Spesialpedagogikk*, 04, 26–33.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm høyskoleforl.
- Egelund, N. (2013). En bedre skole for dreng. *KvaN – Tidsskrift for læreruddannelse og skole*, 97.

- Elstad, E. & Turmo, A. (2007). Kjønnforskjeller i motivasjon, læringsstrategi-bruk og selvregulering i naturfag. *NorDiNa*.
- Epstein, D., Elwood, J., Hey, V. & Maw, J. (1998). *Failing boys?: issues in gender and achievement*. Buckingham: Open University Press.
- Farmer, T. W., Lines, M. M. & Hamm, J. V. (2011). Revealing the invisible hand: The role of teachers in children's peer experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 247–256.
- Frønes, I. (2006). *De likeverdige: om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Grøgaard, J. B., Helland, H. & Lauglo, J. (2008). *Elevenes læringsutbytte: Hvor stor betydning har skolen?: en analyse av ulikhet i elevers prestasjonsnivå i fjerde, syvende og tiende trinn i grunnskolen og i grunnkurset i videregående* (Vol. 45/2008). Oslo: NIFU STEP.
- GSI. (2012–2013). Tall fra Grunnskolens informasjonssystem (GSI) 2012/13. Lokalisert,
- Gulbrandsen, L. M. (2000). Samspill mellom barn som kjønnskapte og kjønnskappende prosesser. Et analytisk perspektiv. I H. Haavind (Red.), *Kjønn og fortolkende metode: metodiske muligheter i kvalitativ forskning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Gulløv, E. & Højlund, S. (2003). *Feltarbejde blandt børn: metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Gyldendal.
- Gurian, M. (2010). *Boys and girls learn differently!: a guide for teachers and parents*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Haavind, H. (2000). Analytiske retningslinjer ved empiriske studier av kjønnede betydninger. I H. Haavind (Red.), *Kjønn og fortolkende metode: metodiske muligheter i kvalitativ forskning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcome through eight grade. *Child development*, 72, 625–638.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2013a). *Synlig læring for lærere: maksimal effekt på læring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hattie, J. (2013b). *Synlig læring: et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. doi: 10.3102/003465430298487
- Heckmann, L. S. (2013). Der skal sættes tidligt ind. *Tidsskrift for læreruddannelse og skole*, 33, 64–75.
- Helmke, A. (2013). *Undervisningskvalitet og lærerprofessionalitet - diagnosticering, evaluering og udvikling af undervisning*. Frederikshavn: Dafolo.
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein: tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring* (Vol. 2010:03). Oslo: Forskningsstiftelsen FAFO.
- Jackson, C. (2002). Laddishness as a self-worth protection strategy. *Gender and education*, 14, 37–51.
- Jackson, C. (2006). *Lads and laddettes in school: Gender and a fear of failor*. Maidenhead Open University Press/McGraw-Hill Education.
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor: tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. [Oslo]: Cappelen akademisk.
- Jørgensen, B. A. (2007). Det besværlige subjekt og de mange psykologier. I P. Ø. Andersen, T. Ellegaard & L. J. Muschinsky (Red.), *Klassisk og moderne pædagogisk teori* (s. 539–558). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kofoed, J. & Søndergaard, D. M. (2008). Blant kønsvogtere og -udfordrere. Camouflagekaptajner og diversitetsdetektiver på spil i børnehaven. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2.
- Kostøl, A. K., Sunnevåg, A.-K., Knudsmoen, H., Johnsen, T., Qvortrup, L. & Nordahl, T. (2012). *Kvalitet i dagtilbuddet – set med børneøjne: en kortlægning af pilotprojektet: Lp-modellen i de kommunale dagtilbud*. Frederikshavn: Dafolo.
- Kudahl, S. (2011). Den digitale skole kan løfte drengene. *Momentum*, 02.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: learning the craft of qualitative research interviewing*. Los Angeles, Calif.: Sage.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsinterview*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kverndokken, K. (2013). Tre gutter – tre lesehistorier. I K. Kverndokken (Red.), *Gutter og lesing*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Laursen, P. F. (2010). *Hånd og hoved i skolen – værkstedspædagogik for praktisk orienterede elever*. Frederikshavn: Dafolo.

- Laursen, P. F. (2013). God undervisning – for drenge. *Tidsskrift for læreruddannelse og skole*, 97, 17–27.
- Levin, B. (2008). *How To Change 5000 Schools: a practical and positive approach for leading Change at every level*. Cambridge, Mass: Harvard Education Press.
- Lindsay, G. & Muijs, D. (2006). Challenging underachievement in boys. *Educational Research*, 48, 313–332.
- Lyng, S. T. (2004). *Være eller lære?: om elevroller, identitet og læring i ungdomsskolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Manger, T. (2012). *Motivasjon og mestring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Marzano, R. J. (2005). *A Handbook for classroom management that works*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, R. J. (2009). *Classroom management that works – research based strategies for every teacher*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J. & Heflebower, T. (2011). *The Highly Engaged Classroom*. Bloomington: Marzano Research Laboratory.
- Monsen, M. (2013). *Lesing i alle fag – en modultekst til prosjektet «Gutter og jenter i skolen»*.
- Morgan, G. (1988). *Organisasjonsbilder. Innføring i organisasjonsteori*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mühleisen, W., Lorentzen, J. & Bondevik, H. (2006). *Kjønnsforskning: en grunnbok*. Oslo: Universitetsforl.
- Møller, J., Prøitz, T. S., Rye, E. & Aasen, P. (2013). *Kunnskapsløftet som styringsreform* (s. [23]–41). Oslo: Universitetsforl.
- Nielsen, H. B. (1994). Forførende tekster med alvorlige hensikter. *Tidsskrift for Samfunnsforskning*, 35, 190–216.
- Nielsen, H. B. (2009). *Skoletid: jenter og gutter fra 1. til 10. klasse*. Oslo: Universitetsforl.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforl.
- Nordahl, T. (2000). *En skole – to verdener: et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mis-tilpasning i et elev- og lærerperspektiv* (Vol. 11/2000). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

- Nordahl, T. (2006). *Kunnskapsheftet: forståelse av elevenes læring og atferd i skolen*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Nordahl, T. (2012). *Klasseledelse*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nordahl, T. & Dobson, S. (2009). *Skolen og elevenes forutsetninger: om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning*. Vallset: Oplandske bokforl.
- Nordahl, T., Flygare, E. & Drugli, M. B. (2013). *Relasjoner mellom elever*. Lokalisert på <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Elevrelasjoner/Relasjoner-mellom-elever/?depth=0&read=1&print=1>
- Nordahl, T. & Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet* (Vol. nr. 9–2009). Elverum: Høgskolen.
- Nordahl, T., Løken, G., Knudsmoen, H., Aasen, A. M. & Sunnevåg, A.-K. (2011). *Kjennetegn på skoler med små kjønnsforskjeller* (Vol. nr. 14–2011). Elverum: Høgskolen.
- Nordenbo, S. E. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole: et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet*, Oslo. [København]: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- O'Connor, E. & McCartney, K. (2007). Examining teacher-child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal*, 44, 340–369.
- OECD. (2010). *PISA 2009 results: what students know and can do : student performance in reading, mathematics and science : volume I*. OECD.
- Overå, S. (2013). *Kjønn – barndom – skoleliv: faglige og sosiale inkluderings- og ekskluderingsprosesser i barneskolen* (Vol. no. 410). Oslo: Unipub.
- Pahlke, E., Hyde, J. S. & Allison, C. A. (2014). The Effects of Single-Sex Compared With Coeducational Schooling on Students' Performance and Attitudes: A Meta-Analysis. *American Psychological Association*.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Pianta, R. C. (2001). *STRS, Student teacher relationship scale*. Professional manual.

- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforl.
- Rahbek, L. (2013). Skolens indhold og rammer set med drenges øjne. *Tidsskrift for læreruddannelse og skole*, 33, 52–63.
- Roe, A. (2013). Norske gutters resultater på nasjonale og internasjonale leseprøver. I K. Kverndokken (Red.), *Gutter og lesing* (Vol. nr. 194, 275 s. : ill.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rowan, L. (2002). *Boys, literacies and schooling: the dangerous territories of gender-based literacy reform*. Buckingham: Open University Press.
- Saugstad, T. (2007). Om viden og kunnen – pædagogisk sæt. I P. Ø. Andersen, T. Ellegaard & L. J. Muschinsky (Red.), *Klassisk og moderne pædagogisk teori* (s. 457–468). København: Hans Reitzels forlag.
- Seale, C. (1999). *The quality of qualitative research*. London: Sage.
- Skolverket. (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer Sammanfattande analys*. Stockholm: Skolverket.
- Smemo, J. (2010). *Portrett af en lesehater. Norden læser og skriver*. Lokalisert, på http://www.viden-omlaesning.dk/wp-content/uploads/Jorun_Smemo.pdf
- Staunæs, D. (2004). *Køn, etnicitet og skoleliv*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Stuhlman, M. W. & Pianta, R. C. (2001). Teachers' narratives about their relationships with children: Associations with behavior in classroom. *School Psychology Review*, 31, 148–163.
- Sørli, M.-A. & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen: hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner : hovedrapport fra forskningsprosjektet «Skole og samspillsvansker»* (Vol. 12a/98). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2012). *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforl.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Karakterstatistikk for grunnskolen 2012/13*. Lokalisert,
- Vittrup, B. (2013). Køn i standardiserte undersøgelser – og komplekse effekter. *Tidsskrift for læreruddannelse og skole*, 33, 28–40.
- Yin, R. K. (2013). *Kvalitativ forskning från start till mål*. Lund: Studentlitteratur.

- Younger, M., Warrington, M. & Williams, J. (1999). The Gender Gap and Classroom Interactions: Reality and rhetoric? *British Journal of Sociology of Education*, 20, 325–341.
- Østberg, S. (2010). *Mangfold og mestring: flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet : utredning fra utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 24. oktober 2008 : avgitt til Kunnskapsdepartementet 1. juni 2010* (Vol. NOU 2010:7). Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.

VEDLEGG 1: Elevguide

Bakgrunnsfaktorer

- I hvilken måned har dere bursdag?
- Hva liker du å gjøre på fritiden?
- Er læreren din interessert i hva du gjør på fritiden (får du snakke om, skrive om dem, osv)?
- Hva synes du om å gå på skolen (oppfølging: hvorfor)?
 - Hvor viktig er skolen for deg?
 - Er det morsomt, interessant å gå på skolen?
- Hva kunne skolen gjort for at den skulle bli morsommere?
- Hvilke skolefag liker du? Hvorfor?
- Hva er det beste med skolen? Hvorfor?
- Hvordan vil du beskrive deg selv som elev?
 - Flink, grei, gjør det du blir bedt om, jobber hardt, jobber lite med skolearbeid
 - Gjør du det beste du kan på skolen eller kan du jobbe mer med skolen? (egeninnsats)
- Hvem er du mest sammen med på (evt. oppfølgingsspørsmål variabel gutter og jenter)
 - På fritiden?
 - På skolen?
- Hvordan jobber du med lekser?
 - Forstår du leksene dine?

Relasjoner

- Hvordan opplever du lærerne på skolen?
- Hvordan mener du en god lærer skal være?
- Synes du at det er noen forskjell mellom mannlige og kvinnelige lærere?
- Hvordan er klassemiljøet ditt?
 - Hvis du fikk velge, vil du jobbe bare med jenter, bare med gutter eller på blandet gruppe?
 - Er jenter og gutter i klassen din sammen i friminuttene?
- Hva gjør dere i friminuttene?
- Hvem syns du får mest oppmerksomhet i klasserommet?

Skole og kjønn

- Er det gutter eller jenter som er flinke på skolen? Hvorfor?
 - Hva syns du om gutter som er flinke på skolen?
 - Hva syns du om jenter som er flinke på skolen?
- Gjør noen lærere forskjell på gutter og jenter i skolen? På hvilken måte?

Overgang barneskole/ungdomsskole (KUN FOR UNGDOMSTRINNET)

- Hvilke barneskole gikk du på?
- Hva syns du er den største forskjellen fra barneskolen til ungdomsskolen?
 - Lærerne
 - Arbeidsmåter (teori/praksis)
 - Lekser

Undervisning

- Hva er det viktigste for deg for å være flink til i skolen? Hvorfor?
- Hva er en god skoletime for deg? Hvorfor?
- Når hadde du en slik time sist?
- Hvilke arbeidsmåter liker du best (fellesundervisning, oppgaver, gruppeoppgaver)? Hvorfor?

Struktur i undervisningen

- Kommer læreren presis til timene?
- Hvordan starter læreren timen?
- Hvordan vil dere beskrive arbeidsroen i timene?
 - Er det forskjell på fag?
 - Er det forskjell fra lærer til lærer?

Feedback i undervisningen

- Hvem svarer mest på spørsmål i klassen? Gutter/Jenter
 - Hvorfor tror dere det er slik?
- Får dere hjelp av læreren når det er noe dere ikke får til?
- Får dere ros av læreren når dere arbeider bra?
- Hva sier lærerne at dere må gjøre for å lære mer?
 - Tilbakemeldinger/fremovermeldinger

Lesing

- Hvor mye tid bruker du på lesing i fritida per uke?
 - I forbindelse med skolearbeid
 - Utenom skolearbeid
- Når/ i hvilke situasjoner leser du?
 - Hva leser du da?
- Hva liker du best å lese?
- Hvor godt synes du selv at du leser?
- Synes du at du har fått undervisning i hva det vil si å lese i løpet av dette skoleåret?

VEDLEGG 2: Intervjuguide for lærere

Bakgrunnsvariabler

- Hvilke trinn underviser dere mest på?

Skolekultur

- Hvordan vil dere beskrive skolekulturen på denne skolen?
- Har skoleledelsen iverksatt noen tiltak knyttet til utjevning av kjønnsforskjeller ut over «Gutter i skolen»?
- På hvilken måte opplever dere eventuelle endringer i skolekulturen i forbindelse med «Gutter i skolen»?

Læringsmiljø

- Hvordan vil dere beskrive læringsmiljøet på denne skolen?
- Hvilke områder knyttet til læringsmiljøet har skoleledelsen eller skoleeier hatt fokus på i de siste årene?
- Hvordan vil dere beskrive elevenes sosiale miljø på skolen?
 - Forskjell mellom jenter og gutter?
- Hvordan opplever dere mobbing på skolen?
 - Hvem mobber og hvem blir mobbet (jenter og gutter)?
- Hvordan arbeider dere for å fremme sosiale kompetanse hos elevene? Knyttet spesifikt til jenter el. gutter? Oppfølging: Forskjell mellom jenter og gutter?
- Hvordan jobber dere med relasjonen mellom lærer og elev, knyttet både til jenter og gutter?
- Hvordan jobber dere med ledelse av undervisningsforløp?

Undervisning

- Hvordan tilpasses den ordinære undervisningen? (konkrete eksempler)
- Hvordan opplever dere gutter og jenters motivasjon for faglig læring?
 - Arbeidsmåter
 - Interesseområder
 - Innhold

- Hvilke vurderingsformer anvendes i undervisningen?
 - Opplever dere noen kjønnsforskjeller i forhold til hvilke vurderingsformer gutter og jenter liker best?
 - Opplever dere noen forskjeller i forhold til hvordan dere som lærere vurderer gutter og jenter, både faglig og sosialt?
 - Hva belønnes?
- Om man tenker elever og mestring
 - Hvilke områder opplever dere at guttene mestrer best?
 - Fag
 - Oppgaveformer
 - Arbeidsmåter osv
- Lesing: Temaet for neste år er lesing. Hvilke områder innenfor lesing tenker dere at dere har behov for å lære mer om?

VEDLEGG 3: Intervjuguide - skoleleder

Bakgrunnsvariabler

- Hvor mange elever er det på denne skolen?
- Hvor mange lærere er det på denne skolen?
 - Antall kvinner
 - Antall menn
- Hvordan vil du beskrive skolen og elevsammensettingen
- Hvordan vil du beskrive 6. trinn/9. trinn på denne skolen?
- Hvor stor andel av elevene mottar spesialundervisning?
 - Fordeling mellom jenter og gutter
- Hvor stor andel av elevene følger læreplanen i grunnleggende norsk?
 - Fordeling mellom gutter og jenter
- Hvordan organiseres spesialundervisningen ved denne skolen?
- Hvordan organiseres grunnleggende norskundervisningen?

Skolekultur

- Hvordan vil du beskrive skolekulturen på denne skolen?
- Kan du beskrive hvordan skolen arbeider med «Gutter i skolen»-prosjektet?
 - Tid
 - Organisering
 - Som en integrert del av øvrige satsingsområder
- Har skoleledelsen iverksatt noen tiltak knyttet til utjevning av kjønnsforskjeller utover «Gutter i skolen»-prosjektet?
 - Generelt
 - Lærernes undervisningspraksis
- Ser du noen mønstre i forhold til hvilke områder lærerne har valgt å utvikle seg på?
- Opplever du noen endringer hos det pedagogiske personalet etter iverksetting av «Gutter i skolen»?

Undervisning

- Hvordan opplever du samarbeidet mellom kontaktlærer og andre faglærere/assistenter når det gjelder elevenes helhetlige tilbud?
- Hvordan tilpasses den ordinære undervisningen?
 - Arbeidsplaner, mestringsgrupper, lesekurs osv på tvers av klasser/trinn
- Er det noen spesielle tilpasninger knyttet til kjønn?
- Beskriv lærernes generelle vurderingspraksis.
- Hvordan diskuteres vurderingspraksisen opp mot kjønn?

Læringsmiljø

- Hvordan har skolen jobbet med å utvikle læringsmiljøet de siste 5 årene?
- Hvordan vil du beskrive elevenes sosiale miljø på skolen?
 - Forskjell mellom jenter og gutter?
- Hvordan opplever du mobbing på skolen?
 - Hvem mobber og hvem blir mobbet (jenter og gutter)?
- Hvilke konkrete tiltak er iverksatt for å styrke elevenes sosiale kompetanse (forskjell jenter og gutter)?
- Hvordan jobber dere med å styrke relasjonen mellom lærer og elev, knyttet både til jenter og gutter?
- Hvordan jobber skolen med utviklingen av lærernes ledelse av undervisningsforløp?

Evaluerings

- Hva sier resultatene fra nasjonale prøver og elevundersøkelsen om forskjeller mellom gutter og jenter på deres skole de siste tre årene?
- Hvordan bruker dere resultatene fra nasjonale prøver og elevundersøkelsen på egen skole?